

kronotipo de aldomanucio

n.º 81 (enero-marzo de 2026)

año XXI, n.º 1


ISSN 1886-3515

Lectores jóvenes en papel
Comprensión escrita
Torres de conocimiento
Competencias lectoescritoras
Picasso y Éluard
Biblioteca Bizenta Mogel
Madrazo
Cifras del mercado. Libro

Públicos
Autoría y escritura
Instalación / Performance
Biología de la lectoescritura
Diseño editorial en museos
Entrevista al bibliotecario
Retrato de lector
Cifras del mercado

ÍNDICE

PÚBLICOS Lectores masivos en la era en la que supusimos equivocadamente que los libros en papel habían dejado de tener interés para los jóvenes	3
AUTORÍA Y ESCRITURA La calidad del texto y el trabajo didáctico deben posibilitar un capital cultural suficiente para la comprensión escrita	19
INSTALACIÓN / PERFORMANCE INSEAD: <i>Torres de conocimiento</i>	43
BIOLOGÍA DE LA LECTOESCRITURA Promover el desarrollo de competencias lectorscritoras dentro de un proyecto de cambio social	47
DISEÑO EDITORIAL EN MUSEOS Pablo Picasso y Paul Éluard: <i>La Barre d'appui (La barra de apoyo)</i>	61
ENTREVISTA AL BIBLIOTECARIO En la biblioteca Bizenta Mogel, uno de los principales retos es la captación de jóvenes mediante la oferta de actividades interesantes	65
RETRATO DE LECTOR Raimundo de Madrazo y Garreta: <i>La lectura (Aline Masson)</i>	71
CIFRAS DEL MERCADO Libro	73



PÚBLICOS
público lector
público espectador
público interlocutor
público receptor
público comprador

Lectores masivos en la era en la que supusimos equivocadamente que los libros en papel habían dejado de tener interés para los jóvenes

Remedios Sánchez García y Pablo Aparicio Durán
«Los hijos de Instagram. Marketing editorial. Poesía y
construcción de nuevos lectores en la era digital»

En: *Contextos Educativos. Revista de Educación*, núm. 25 (2020); monográfico:
«Formación lectora en el mundo digital: LIJ, redes y entornos virtuales». Licencia
Creative Commons. Última consulta: 13 de noviembre de 2025.

RESUMEN

Con la incorporación de las nuevas tecnologías en la sociedad 2.0 venimos asistiendo a la construcción de un nuevo modelo de escritor que responde a las características de la era digital que se desarrolla en torno a las redes sociales y que confronta con el modelo tradicional de escritor/lector. En el presente artículo se analiza de qué forma ha afectado al discurso la eclosión de esas redes sociales (fundamentalmente Twitter e Instagram) como medio de promoción y divulgación de esta nueva literatura, construida por jóvenes prioritariamente para jóvenes; también de qué manera el marketing editorial ha auspiciado, al margen de la crítica literaria y de la previsible evolución del canon establecido, la ampliación del mercado de lo hasta ahora considerado poético para nuevos lectores, integrantes todos ellos de la llamada *Generación Millennial* (es decir: la conformada por los nacidos a partir de 1982), que siguen con fervor a un perfil de autor cuyas obras se priorizan en la sección de poesía de librerías y suplementos literarios, pero que no responden en absoluto a las previsiones de los estudiosos del género ni a las normas de la tradición, creando una polémica sobre qué es/qué no es poesía en el siglo XXI.

Palabras clave: *Generación Millennial*, poesía joven, redes sociales, discurso literario, siglo XXI.

INTRODUCCIÓN NECESARIA. EL DISCURSO POLIÉDRICO DE LA GENERACIÓN MILLENNIAL

Conforme avanza el siglo XXI venimos asistiendo a la construcción y desarrollo de un nuevo discurso que responde a la realidad de la denominada «Generación Millennial», que es aquella conformada por los autores nacidos a partir de 1982. Avisaba ya Bauman (2005) de que, en los últimos años, la sociedad ha evolucionado hacia una ruptura cada vez más notoria con las estructuras sociales establecidas en tiempos anteriores y eso, naturalmente, tenía que afectar a lo literario, toda vez que la literatura es un producto ideológico de la sociedad en que se produce (J. C. Rodríguez, 2002). En esa misma línea escribe Scarano que la literatura no funciona de manera autónoma:

La obra literaria es ante todo un texto de cultura, que ha dejado de lado sus aspiraciones totalizadoras, al tiempo que habilita con fuerza una directriz anclada en el fragmento de vida, en la particularidad de la experiencia, en la reivindicación de lo íntimo, como ventanas desde donde auscultar el pulso de

lo social. Se trata de una matriz epistémica y discursiva que propongo denominar «poéticas de lo menor» [...] una «literatura menor» se caracterizaría por la desterritorialización de la lengua, la articulación de lo individual en lo político y la reformulación de los lugares de enunciación, como posiciones móviles (Scarano, 2014: 103).

Especialmente desde 2015, coincidimos con Chiappe en que, «con la pantalla como máquina de confinamiento de texto y arte, la creación literaria evoluciona bajo una influencia que rompe la tradición impuesta por el libro códice e, incluso, por la tradición oral, de manera brusca y rápida: se genera una nueva sintaxis» (Chiappe, 2010: s/p). Ahora bien, ¿esto es aplicable a toda la poesía joven que se escribe en España? O más claramente, ¿estamos ante una generación que —en lo poético— se mueve de manera homogénea y atendiendo a parámetros estéticos, culturales e ideológicos unitarios? Este es el problema que aborda este estudio.

En nuestra opinión, que iremos desgranado conforme avance la argumentación, no. *Grosso modo*, encontramos dentro de los *millennials* como generación sociológica, al menos dos planteamientos bien diferenciados, que responden a dos maneras disímiles de entender el hecho literario y su proceso de construcción estilístico-discursiva, sobre cuya base y características aún no existe una fundamentación epistemológica clara y sobre la que procede ir arrojando algo de necesaria luz. Entre otras razones porque el estudiantado de entre 16 y 24 años los sigue y los lee con un entusiasmo no visto en los últimos treinta años, rompiendo las dinámicas y los modelos de lectura asociados a la tradición.

LA POESÍA Y LA GENERACIÓN *MILLENNIAL* (ENTRE EL MERCADO Y EL MARKETING)

El punto de partida implica definir qué es y quiénes conforman eso que se ha venido a llamar desde un punto de vista sociológico, Generación *Millennial*, cuya cronología de nacimiento establecen diversos autores entre 1980 y 2000 aproximadamente (Strauss y Howe o Carlson, por ejemplo, se ha ocupado de la delimitación temporal). Consideramos que la mejor aproximación es la de Prensky, quien ha escrito que la integran los nacidos entre 1982 y 1994 y, quienes la conforman:

Constituyen la primera generación formada en los nuevos avances tecnológicos, a los que se han acostumbrado por inmersión al encontrarse,

desde siempre, rodeados de ordenadores, vídeos y videojuegos, música digital, telefonía móvil y otros entretenimientos y herramientas afines. En detrimento de la lectura (en la que han invertido menos de 5.000 h.), han dedicado, en cambio, 10.000 h. a los videojuegos y 20.000 h. a la televisión, por lo cual no es exagerado considerar que la mensajería inmediata, el teléfono móvil, Internet, el correo electrónico, los juegos de ordenador... son inseparables de sus vidas (2001: 1).

Con estas características sociológicas, diferentes críticos e investigadores vaticinaron que los géneros literarios que no respondieron nunca al interés masivo del público (poesía y teatro, especialmente) tenían un futuro bastante poco alentador, pero sucedió lo imprevisto: las ventas de libros incluidos en la sección de poesía de las librerías y las grandes superficies se disparó exponencialmente. La razón fue que los jóvenes que querían iniciarse en las lides de la creación lírica empezaron a utilizar su canal habitual de comunicación: Internet. Primero fueron blogs rudimentarios, luego más elaborados, en los que colgaban sus poemas iniciáticos.

A propósito de esto, Djamasbi, Siegel, y Tullis ya habían avanzado que «es una de las primeras generaciones que tienen la tecnología y el Internet desde una edad muy temprana —ellos son significativamente más propensos que los usuarios mayores de Internet para crear blogs, descargar música, enviar mensajes instantáneos, y jugar juegos en línea» (2010: 309).

Después vinieron Twitter, los canales de YouTube y la principal red de proyección que ha convertido a muchos (y muchas) en una suerte de líderes de masas capaces de marcar con una imagen el modo de proceder (de comprar o de pensar) de miles de personas: Instagram. Como ha escrito Sánchez García:

La cuestión es que se convirtieron rápidamente en lo que se denomina un /una *influencer*, alguien que es admirado e imitado hasta límites que sólo se aplicaban hasta ahora a cantantes, actores o asimilados. Y ahí es cuando estalla la realidad en la cara del establishment: cuando estos jóvenes buscan ocupar un espacio en el hasta ese momento reducidísimo ámbito poético (2018: 73).

Esta realidad empezó a poner nerviosos a los dueños del «capital cultural», a aquellos «poseedores de la nobleza cultural» de la que hablaba Bourdieu (1998: 23), que habían venido marcando lo que había o no que leer y a qué edades; pero sucede que,

en el siglo XXI, la autoridad de la crítica estaba ya muy mermada, entre otras razones porque en demasiados momentos se había orientado más por gustos particulares, por filias y por fobias, que por parámetros académicos solventes, tal y como ha aclarado Sánchez García (2018b).

Por esta razón, las opiniones vertidas en los suplementos sobre el nuevo fenómeno, fundamentadas en aquello que decía Pozuelo Yvancos (1996: 3) de que sobra ira y falta estudio, no produjeron más allá de un leve rasguño en la piel de elefante de eso que llamamos mercado que se dio cuenta rápidamente —y mucho antes que los estudiosos— de que estaba ante un nuevo filón. Lectores noveles de esta sociedad 2.0, con una formación lecto-literaria muy limitada y poco interés en la literatura canónica (seguramente porque no se ha sabido transmitir a los docentes que trabajan con este rango de edad), demandaban un producto literario que les resultase comprensible desde el punto de vista lingüístico (estructuras simples: sujeto, verbo y un complemento con un nivel de riqueza léxica francamente escaso, como ya demostró F. J. Sánchez, 2018) y que respondiese a sus intereses y emociones. Es decir, todo directo y muy simplificado.

Y esas eran exactamente las características de los escritores surgidos de las redes: jóvenes de su misma generación (con pocas excepciones, entre las que cabe citar al cantautor Marwan, autor superventas para estos lectores), que reflejaban en sus textos las preocupaciones y esa «nueva sentimentalidad» de su promoción utilizando un discurso simplificado, directo, sin ningún tipo de preocupación estilística arquitectónica en la construcción poemática, por decirlo de alguna manera. La empatía entre autores y lectores fue inmediata. Y la subida exponencial de las ventas, también.

Porque el mercado sí estuvo ojo avizor a lo que estaba sucediendo e, inmediatamente, «fichó» a los escritores con mayor número de seguidores para sus editoriales, creando, incluso, colecciones ex profeso. Espasa, Penguin-Random House o Planeta, quisieron su parte de esta nueva tarta económica en torno a la literatura y no les costó demasiado esfuerzo elegir. La selección natural ya se la habían hecho las propias redes con los *likes* (a más *likes*, más difusión y más posibilidades de que la editorial la escogiera para el libro en papel) de los usuarios/futuros compradores del producto. Fundamentalmente, Instagram. La periodista Lorena G. Maldonado así lo confirmó en una entrevista a varios editores:

Que una comunidad fuerte siga a un escritor refuerza las posibilidades de venta del libro [...] López Celada explica que Planeta es una «editorial comercial» que busca «un público amplio», por lo que «debemos estar pendientes de qué le

gusta a la gente». María Fasce, directora literaria de Alfaguara (Penguin-Random House), va más allá y asegura que tener en cuenta los seguidores de un autor también es «básico para el mensaje con el que se presenta el libro»: «Esta era digital permite afilar, segmentar al máximo al destinatario final», reflexiona. [...] «Las editoriales dan absoluta importancia al número de seguidores. Una cuenta popular y bien llevada, es decir, que mantenga coherencia con el perfil que el autor quiere vender, es un arma imparable» (Maldonado, 2016: s/p).

Para aclararnos: el mercado y el marketing se dieron la mano para dar un vuelco a «la Tabla de valores» (Bourdieu, 1998: 165). Ese fue el momento en que se produjo el punto de inflexión: crítica literaria y autores jóvenes que se sentían los herederos de la tradición, que la habían estudiado para formarse y desarrollar su trayectoria poética (por lo que se consideraban los sucesores legítimos —y legitimados—) empezaron a ver cómo eran desplazados de su lugar porque, como escribiera Rodríguez Gaona: «el estar dentro de este circuito consolidado es lo único que en el presente concede un estatus poético» (2010: 86). Y el circuito estaba ya roto.

En ese preciso instante, parafraseando a Gil de Biedma, se dieron cuenta de que la vida iba en serio y, por lo tanto, el mercado, también, en su apuesta por autores que desarrollaban unas obras con las que rompían el modelo canonizador y que se habían creado al margen de los parámetros usuales: lectura comprensiva de la tradición para la apropiación del discurso heredado, conformación de un estilo propio reformulando lo aprehendido, escritura del poemario (no menos de dos años de escribir, romper y reescribir), envío a la editorial para su valoración y a esperar una respuesta que casi nunca era afirmativa.

Es decir, que las dificultades de los jóvenes para publicar hasta ese momento eran evidentes, pero llegaron los que nosotros denominamos «hijos de Instagram» y, sin seguir el proceso natural de escritura, ni siquiera tenían que llamar a la puerta de esas mismas editoriales. Eran estas las que los buscaban. Así lo expresó Álvarez Miguel, explicando lo que muchos otros poetas al «canónico modo» (permítasenos el sintagma por lo clarificador de la expresión) no se atrevían a decir salvo en petit comité: «Lo que de verdad me importa valorar es lo que ocurre alrededor de todo este fenómeno. Por ejemplo, ¿en qué posición les deja esto al resto de poetas jóvenes?» (2017: s/p). Efectivamente: ¿en qué situación quedaban los jóvenes autores que empezaban a escribir su obra bajo el influjo de la tradición reactualizada a su momento, pero, al fin y al cabo, de una tradición que tiene unas normas, un formato y

una disciplina de trabajo? Porque ya las editoriales grandes, en las que estos otros jóvenes también quieren publicar, no se iban a conformar con que se vendieran 300 o 500 ejemplares, que hasta no hace mucho era lo habitual en los poemarios.

Si exceptuamos a García Montero, Karmelo Iribarren, Benjamín Prado o Joaquín Sabina cuyas obras suscitan in interés mucho mayor. En el caso de Sabina, bien entendido que lo que él desarrolla es un género híbrido entre la poesía y la canción de autor, con lo que, raramente, se le ha tomado por un intruso por escribir sus sonetos Ciento volando de catorce. Seguramente al de Úbeda se le acepta atendiendo a algo que ya aclaró Bajtín:

En la afición especificadora se menospreciaron los problemas de relación y dependencia mutua entre diversas zonas de la cultura, se olvidó que las fronteras entre estas zonas no son absolutas, que en diferentes épocas estas fronteras se habían trazado de maneras diversas, no se tomó en cuenta el hecho de que la vida más intensa y productiva de la cultura se da sobre los límites de diversas zonas suyas, y no donde y cuando estas zonas se encierran en su especificidad (1989: 347).

Ni Sabina en su generación, ni Marwan, por poner un ejemplo de la nueva, afectaban directamente a la concepción de lo poético porque se les consideraba más en la línea de diversificaciones de la creatividad que se insertan en la periferia de lo literario. Los que sí preocupaban (y preocupan) son Luna Miguel, Elvira Sastre, Loreto Sesma, Patricia Benito o —salvando las evidentes distancias— Irene X, ganadora del Premio Espasa de Poesía, entre otros.

El problema se halla por tanto en el núcleo, donde, por mor de los intereses del mercado, confrontan los jóvenes que forman parte de la poesía heredera de la tradición con los hijos de Instagram surgidos al calor de las redes, porque en ese eje vertebrador se concentran autores muy diversos buscando su hueco que sigue siendo restringido. El nicho de lectores, aunque ampliado, tampoco es tan grande como el de la novela (que tiene el 90,2 % de la facturación de libros de literatura vendidos, según el Informe de Comercio Interior del Libro en España, 2018: 71), salvo en contadas excepciones. Es en ese núcleo donde se produce el epicentro del terremoto con dos estéticas teóricamente enfrentadas que se pretenden analizar desde una perspectiva única. Como si ambos grupos estuvieran haciendo lo mismo y los receptores de sus escritos respondiesen al mismo perfil de lector. Ahí, creemos, está el error capital.

La tradición reinterpretada. Autores al hilo del canon

La función poética del lenguaje, ya lo avisaba Jakobson (1981), exige ambigüedad y autorreflexividad, en la línea de lo ya dicho por Saussure: «los grupos formados por asociación mental no se limitan a aproximar los términos que presenten algo en común; el espíritu capta también la naturaleza de las relaciones que los unen en cada caso y crea, con eso, tantas series asociativas como relaciones diversas existan (1945: 145).

También defiende Eco, la misma postura: «el receptor es llevado no solamente a individualizar para cada significante un significado, sino a demorarse sobre el conjunto de los significantes (en esta fase elemental: los degusta como hechos sonoros, les da una intención como “materia agradable”» (1984: 79). Es decir, exactamente lo contrario de lo que se aplica en los textos de los *instagramers*, pero que sí emplean los autores que escriben al hilo del canon.

En los últimos años, los jóvenes poetas que buscan abrirse un hueco han intentado seguir haciendo su trabajo. Jorge Villalobos, Rosa Berbel, Estefanía Cabello, Virginia Navalón (por poner cuatro ejemplos) han continuado la fórmula de la tradición con una notoria calidad a pesar de estar iniciando su andadura. Su perspectiva del canon (entendido como «selección representativa de la estética de un momento determinado», Sánchez García, 2015: 9) es plural y ellos han sabido rehacerlo, como corresponde a los autores de cada tiempo.

Ninguno de estos cuatro autores ha manifestado la más leve beligerancia pública (que conozcamos) hacia estos otros vinculados a las redes. Parecen ser conscientes de la evidencia: que se dirigen a públicos distintos en edad e intereses. Tampoco la actitud del mercado es la misma ante ellos incluso, con lo que lo que pudiera afectar a lo que se denomina «valor literario» entendido como «el verdadero espacio donde se realizan las variantes ideológicas de la Norma o como el sismógrafo de las variantes sociales del campo (J. C. Rodríguez, 2002: 56). El valor literario en estos casos es notorio pero el interés del mercado muy limitado, en consonancia con lo que ha sido siempre el género.

Las voces que surgieron de las redes. Autores que vienen de Internet

La situación contraria la tienen quienes han utilizado las redes como herramienta de construcción poemática y promoción. Por poner otros cuatro ejemplos, valgan los de Elvira Sastre, Loreto Sesma, Patricia Benito, Srta. Babi y, marcando esa abismal distancia, Irene X.

Pozo ya avisó de que «Se dicen poetas y tienen un mercado que es envidia de muchos otros autores. Sin embargo, su lenguaje es criticado por críticos y autores —otros incluso prefieren no prestar atención al fenómeno— por simple, mercantilista y en ocasiones oportunista» (Pozo, 2018: s/p).

Más razón entendemos que tiene Morales Lomas cuando escribe que:

Es el otro quien ha reconocido su obra y la ha hecho suya, se ha identificado con ella y quien ha llevado su esfera privada a la esfera social y pública. Si existen miles de personas en todo el mundo que reconocen estos poemas es porque estos miles de personas forman parte de una comunidad de pensamiento, de sentimiento. La poesía nace como un acto de solidaridad, de alteridad y de convivencia. Se acaba convirtiendo, como decía Kant, en la Crítica del juicio en un símbolo moral. Estas poetas han comprendido, como enuncia Foucault en *Hermenéutica del sujeto* (1994), que no se puede mirar uno a sí mismo sin ver a los demás, porque, como diría el autor francés, el otro es indispensable en la práctica de uno mismo (Morales Lomas, 2018: 45).

Porque no estamos hablando de calidad literaria (eso es otro tema bien distinto al que nos ocupa). Estamos hablando de lectores masivos en la era en la que, supuestamente, los libros en papel habían dejado de tener interés para nuestros jóvenes. Y se constata que nos habíamos equivocado.

LO QUE DICEN LOS LECTORES (O CÓMO INTEGRAR LOS NUEVOS MODELOS ¿LITERARIOS?)

Primera cuestión que hay que tomar en consideración: ¿cómo es el nuevo lector *millennial*? La respuesta la daba Isabel Solé hace algún tiempo:

La revolución tecnológica que estamos viviendo en las últimas décadas ha provocado la informatización del texto impreso y abre paso a una nueva forma de ser lector, el que construye su propio texto; navegando por la red, a través de los webs, chats, blogs, etc., el lector construye su propia ruta y no se limita a seguir la que fue marcada por autores con frecuencia desaparecidos o, como mínimo, desconocidos (2012: 48).

Con esta base, ya podemos afrontar la siguiente pregunta: ¿qué buscan estos lectores novísimos en un texto? Ya lo explicó Sánchez García hace unos meses:

Pues no la poesía al canónico modo (la que se enseña en las aulas de Educación Secundaria y que abarca de las jarchas a la literatura de los años 80), sino la poesía escrita por autores de su misma generación que, además debe cumplir otro parámetro: estar escrita por alguien reconocible en Internet; su autor ha tenido como motor de proyección y difusión las redes sociales que son, al fin y al cabo, la herramienta capital con la que aprenden y se relacionan la mayoría de los jóvenes de hoy (2018a: 73).

Esto que dicen los lectores se interpreta a través del Informe del Comercio Interior del Libro en España que constata que, en 2016, la venta de poesía ha subido un 2,6 % (2016: 62), unas cifras a las que ya se refirió también Unai Velasco en un artículo sobre el nuevo fenómeno (2017: s/p) cuestionando la legitimidad —en términos literarios— de los autores nacidos de las redes. En 2017, el mismo informe señala que ha subido la edición de poesía un 1,1 %, es decir, 985 títulos publicados en poesía-teatro (se evalúan juntos), con una variación interanual de 6,3 % (2018: 39). Una cantidad ridícula en el cómputo global, pero muy considerable si tenemos en cuenta la especificidad hasta ahora de su receptor que, normalmente, leía poesía por pura obligación académica pero que, por mor de la influencia de las redes sociales ha empezado a interesarse y a buscar poesía por su cuenta y riesgo. Asumámoslo. Petrucci ya avanzó lo que hoy sucede:

La constatación del neoanalfabetismo de una buena parte de la población joven o adulta, un neoanalfabetismo definido de muy diferentes maneras, pero del que también se responsabiliza, al menos en parte, a una escuela que, se dice, ha fracasado en el cumplimiento de su objetivo fundamental: el aprendizaje de la lectura, la escritura y el cálculo. El otro, la irrupción de nuevos lenguajes. No solo de los audiovisuales, sino también de los informáticos —y, con ellos, de la videoescritura— y de los generados por una serie de medios o soportes —cómico, publicidad— cuya principal característica es la ausencia de un canon gráfico y, en el segundo caso, una escritura hecha más para ser vista que para ser leída (1987: 70).

La misión de críticos literarios y docentes es revertir esta situación, empezando por asumir nuestra propia realidad, de la que ya se ocupó Sánchez García: «Si vivimos

un tiempo en que la poesía debe reconquistar su crédito, no lo es menos que la crítica literaria, también. Ergo, la conclusión primera es que la poesía (como creación y como objeto de estudio riguroso) tiene que recuperar el prestigio perdido» (Sánchez García, 2018b: 84). Una vez que tengamos claro el problema de partida podremos ir recuperando la importancia de la «aculturación» mediante lo literario implementando propuestas didácticas que respondan a las necesidades académicas, pero también a los intereses y gustos del alumnado. En 2010 ya lo expuso Borràs Castanyer:

La aparición de distintas herramientas que los creadores utilizan con una finalidad artística está reconstruyendo sus prácticas artísticas, a la vez que nuestros hábitos de lectura que, progresivamente, se adaptan a la nueva realidad. En su viaje de la página impresa hacia la pantalla [...] la literatura ha experimentado un cambio en la forma que debemos evaluar hasta qué punto también comporta un cambio del contenido y, consecuentemente, de nuestro modo de lectura... (2011: 61).

Una vez que seamos conscientes de que las prácticas de lectura de la nueva generación han cambiado —porque la sociedad evoluciona y los modelos de lector también— podremos afrontar la realidad de construcción/deconstrucción del canon para reformular, desde lo académico, aquello que el mercado se obstina en imponer.

CONCLUSIONES

La poesía, como decía Meschonnic (2001), es algo difuso y esa ambigüedad en los últimos tiempos ha propiciado la desestabilización en cuanto al sentido del género, a lo que implicaba hasta ahora. La neoliteratura que surge al calor de Instagram es un fenómeno de masas que ha roto las jerarquías y la dinámica público/privado a las que se refería Juan Carlos Rodríguez (2002) convirtiendo la vida privada en foco argumental por su carácter confesional, con lo que se propicia que quien lee y quien habla puedan identificarse totalmente porque comparten el discurso y la emoción sin ningún tipo de fingimiento ni de construcción de un personaje poemático. Incluso, interactúan a través de las redes.

Thomas Harris habla de «una nueva mirada sobre el orden acostumbrado del lenguaje y el mundo poetizado» (2002: 307). Se escribe en redes y si funciona atendiendo a los *followers*, a esos jóvenes que «han crecido en un mundo digital y esperan utilizar estas herramientas para sus entornos avanzados de aprendizaje» (Bajt, 2011: 54),

acaba publicándoseles sus textos en un libro con tiradas de miles de ejemplares que desaparecen con rapidez de los estantes a pesar de que la crítica los considere carentes de calidad alguna u otra cosa (“subprosa”, lo denomina Rivero Taravillo, 2018: s/p: «por ser meros renglones cortados arbitrariamente sin la calidad de una prosa cuidada) brillan por su ausencia el ritmo, el conocimiento de la tradición, la arquitectura versal o estrófica, la elipsis, la contención, el vuelo metafórico, la observación de la naturalidad, la reflexión». Como parapoésía lo entiende Luis Alberto de Cuenca (en Bravo, 2017: s/p) diferente al género poético como se ha entendido a lo largo del tiempo.

Al final, la cuestión anda cerca de aquello que avanzaron Lipovetsky y Serroy de que «en el capitalismo artístico tardío “todos somos artistas”» (2015: 68), provocando un absoluto desconcierto en los que ya hemos llamado «autores al canónico modo» y, singularmente en la crítica que ha seguido al mercado y ha aceptado (ha asumido sin más esta clasificación) sin pararse a pensar en que no estamos hablando de la misma cosa, sino que lo que hacen esos jóvenes que desarrollan su creatividad en Instagram (los que tienen algo de calidad, obviamente) es otro subgénero hasta ahora poco frecuentado y que puede tener cierto interés en las aulas: el de la poesía juvenil, que hasta ahora había estado centrado en la narrativa, como ya valoró García Padrino: «Este fenómeno (el de la literatura juvenil), a caballo entre lo económico y lo sociológico, se ha proyectado de modo casi exclusivo en la narrativa. En las colecciones hoy tan en auge apenas se contempla la presencia de poesía» (1998: 107). La adscripción a este subgénero la hizo, casi al principio de la polémica Fernando Valverde en una reflexión que compartimos:

Es cierto que resulta a veces complicado reconocer como poesía una parte del trabajo de los jóvenes que se han dado a conocer en las redes sociales. Tal vez porque no se trata de poesía a secas, sino de poesía juvenil, un género que no había sido explotado y que ahora ha surgido con mucha fuerza. Así como existe la poesía infantil, que no es otra cosa que poesía escrita para el lector infantil, existe una poesía juvenil, que hace estragos entre los jóvenes y que se ha convertido en un gran fenómeno de ventas. Querer analizar la poesía infantil o la poesía juvenil desde la perspectiva de la poesía es tan injusto como equivocado (2017: s/p).

Por eso, no ha lugar entre unos y otros esa «pugna por la hegemonía» de la que hablaba J. C. Mainer: «en la literatura, casi todo es contienda, porque siempre está de fondo la constitución de un mercado literario» (1998: 11). La rivalidad es

responsabilidad exclusiva de un mercado que ha denominado poesía, sin ningún adjetivo calificativo a lo que hacen los *instagramers*, creando una situación de confusión que le resulta más que conveniente y que pone en un brete al docente de educación secundaria que debe dar respuesta a las preguntas de sus alumnos/lectores cuando, en clase, tiene que dar respuesta a un fenómeno que poco tiene que ver con la poesía de Garcilaso, Bécquer o Machado ni con los contenidos curriculares del área de Lengua y Literatura. Obviamente: estamos hablando de otra cosa, cercana al *bestseller* que encarnan en novela las obras Ruiz Zafón o María Dueñas que no tienen que ser denostados per se, porque también es un *bestseller* *El Quijote* o *Veinte poemas de amor y una canción desesperada* de Neruda y eso no lo convierte en mala literatura canónica.

La cuestión es que el lector/consumidor gustoso de estos textos es otro al habitual de la lírica y lo que busca en estas otras composiciones es bien diferente que lo que le pueden aportar las mentadas obras. Creemos que la clave reside en lo que ya expuso Sánchez García:

Se dirigen a públicos distintos en edad e intereses. En términos del circuito de la comunicación, podríamos decir que ni el perfil de emisor es el mismo, ni el canal funciona de la misma manera (así lo afirmaba F. Valverde, en una conferencia reciente de 2018), los mensajes que transmiten tienen poco que ver en lo formal (una, busca la claridad en mayor o menor grado; otra, juega con el lenguaje y sus recursos) y tampoco el receptor busca lo mismo en unos que en otros. Porque, repito: son receptores diferentes. Si lo trasladamos a otra época, es como si quisiéramos que quien leía con gusto a Catulo leyese con igual entusiasmo a Campoamor. Si entonces, con las condiciones socioeconómicas decimonónicas, había lectores para ambos (más para Campoamor que para Catulo, conste), ahora, en la era digital y a golpe de clic, se me antoja que es obvio que infinitamente más (2018a: 71).

Es, tal vez, el justo término medio que reconduce la legitimación del mercado que no ha sabido frenar la crítica, tan preocupada en su conjunto de negar la mayor: que fuese literatura en modo alguno. Es necesario encontrar un sendero que permita ubicar tanto a estos escritores que han erigido una trayectoria (sea o no con pies de barro, el tiempo lo dirá) como a sus lectores militantes de una religión que no comprendemos porque, lisa y llanamente, escapa a lo hasta ahora conocido y entendido como poesía, con sus exigencias y sus características definitorias. Si no, no cabe otra que acudir a Blanchot cuando, creemos que con acierto avisaba de que

«la esencia de la literatura consiste en escapar a toda determinación esencial, a toda afirmación que la estabilice o realice: ella nunca está ya aquí, siempre hay que encontrarla o inventarla de nuevo» (1969: 225).

En ese reinventar constante, en ese trabajar permanente al modo de Sísifo, está la tarea del docente comprometido con hacer de la lectura una tarea satisfactoria y gratificante sin perder de vista que en la sociedad actual las herramientas digitales son el modo natural de interrelación de nuestros discentes y que, por mucho que lo neguemos, los hijos de Instagram no entienden el mundo (y por ende, la literatura) al margen de las redes y todo lo que ellas conllevan de modernidad, de cambio, de perversión del sistema, de confusión entre lo que son/no son las cosas, incluida la literatura, tan manoseada por el mercado y tan condicionada por el marketing editorial. Pero también de democratización de la cultura plural en constante proceso de reinterpretación para ajustarla al momento histórico en el que se produce.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez Miguel, D. (2017). Tras el *boom* de los nuevos poetas, llega la poesía. *Oculto Lit. Revista de literatura*, 12 de enero de 2017.
- Bajt, S. K. (2011). *Web 2.0 Technologies: Applications for Community Colleges*. Wiley Periodicals, 154, pp. 53-62.
- Bajtín, M. (1989). Respuesta a la pregunta hecha por la revista *Novy Mir*. En: *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- Bauman, Z. (2005). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Blanchot, M. (1969). La desaparición de la literatura. En: *El libro que vendrá*. Caracas: Monte Ávila.
- Bourdieu, P. (1998). *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.
- Borràs Castanyer, L. (2011). Nuevos lectores, nuevos modos de lectura en la era digital. En: VV. AA. *Literatura e internet. Nuevos textos, nuevos lectores* (pp. 41-66). Málaga: AEDILE.
- Bravo, E. (2017). Parapoesía, parapoetas y los límites que no debemos cruzar. *¡Ah! Magazine*.
- Carlson, M. (2008). *The Lucky Few: Between the Greatest Generation and the Baby Boom*. Nueva York: Springer.
- Chiappe, D. (2010). *Ciudad de letras danzantes*.

- Djamasbi, S., Siegel, M. y Tullis, T. (2010). Generation Y, web design, and eye tracking. *International Journal of Human-Computer Studies*, 60, 307-323.
- Eco, U. (1984). *La obra abierta*. Barcelona: Planeta.
- Federación de Gremios de Editores de España. (2017). *Informe del Comercio Interior del Libro en España 2016*. Madrid: Federación de Gremios de Editores de España.
- Federación de Gremios de Editores de España. (2018). *Informe del Comercio Interior del Libro en España 2017*. Madrid: Federación de Gremios de Editores de España.
- García Padrino, J. (1998). Vuelve la polémica: ¿existe la literatura... juvenil? *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 31, 101-110.
- Harris, T. (2002). La voz de los 80 (promociones poéticas 1979-1989). En: K. Kohut y J. Saravia (Eds.), *Literatura chilena hoy. La difícil transición*. Madrid: Iberoamericana Vervuert.
- Howe, N. y Strauss W. (2000). *Millennials Rising: The Next Great Generation*. Nueva York: Vintage Books.
- Jakobson, R. (1981). *Ensayos de lingüística general*. Barcelona: Seix Barral.
- Lipovesky, G. y Serroy, J. (2015). *La estetización del mundo. Vivir en la época del capitalismo artístico*. Barcelona: Anagrama, pp. 31-107.
- Mainer, J. C. (1998). Para otra antología. En: J. C. Mainer, *El último tercio del siglo (1968-1998). Antología consultada de la poesía española* (pp. 9-50). Madrid: Vi-sor.
- Maldonado, L. (2017). Literatura 'follow': tantos seguidores tienes, tanto vales. *El Español*, 27/01/2016.
- Meschonnic, H. (2001). *Célébration de la poésie*. París: Seuil.
- Morales Lomas, F. (2018). Subjetividad y humanidad en jóvenes poetas actuales. Hacia un nuevo paradigma. En: R. Sánchez García (Coord.), *Nuevas poéticas y redes sociales. Joven poesía española en la era digital* (pp. 31-48). Madrid: Siglo XXI.
- Petrucci, A. (1987). *Scrivere e no. Politiche della scrittura e analfabetismo nel mondo d'oggi*. Roma: Editori Riuniti.
- Pozo, E. G. (2018). Poesía en tiempos de Instagram: entre el fenómeno *groupie* y los hachazos de la crítica. Cadena Ser.
- Pozuelo Yvancos, J. M. (1996). Canon: estética o pedagogía. *Ínsula*, 600, 3-4.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants, Part 1. *On the Horizon*, 9(5), 1-6.
- Rivero Taravillo, A. (2019). La falsa nueva poesía. Acercamiento crítico a un fenómeno literario. *República de las Letras*.

- Rodríguez, J. C. (2002). *De qué hablamos cuando hablamos de literatura*. Granada: Comares.
- Rodríguez-Gaona, M. (2010). *Mejorando lo presente. Poesía española última: posmodernidad, humanismo y redes*. Barcelona: Caballo de Troya.
- Sánchez García, F. J. (2018). Análisis de la riqueza léxica de los poetas millennial. Primera aproximación. En: R. Sánchez García (Coord.), *Nuevas poéticas y redes sociales. Joven poesía española en la era digital* (pp. 175-186). Madrid: Siglo XXI.
- Sánchez García, R. (2015). *El canon abierto. Última poesía en español*. Madrid: Visor.
- Sánchez García, R. (2018a). Joven poesía, mercado literario y redes sociales (o cómo tenderles una trampa a los géneros literarios). En: R. Sánchez García (Coord.), *Nuevas poéticas y redes sociales. Joven poesía española en la era digital* (pp. 65-80). Madrid: Siglo XXI.
- Sánchez García, R. (2018b). *Así que pasen treinta años. Historia interna de la poesía española*. Madrid: Akal.
- Saussure, F. (1945). *Curso de lingüística general*. Buenos Aires: Losada.
- Scarano, L. (2015). Poéticas de lo menor en el hispanismo transatlántico. *El taco en la brea*, 1(2), 164-195.
- Solé, I. (2012). Competencia lectora y aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59(1), 43-61.
- Valverde, F. (2017). También son poetas. Sobre el *boom* de la poesía juvenil. *Oculto Lit*, 17/1/ 2017.
- Velasco, U. (2017). 50 kilos de adolescencia, 200 gramos de Internet (I). *CTXT*, 14/1/2017.





AUTORÍA Y
ESCRITURA

La calidad del texto y el trabajo didáctico deben posibilitar un capital cultural suficiente para la comprensión escrita

Ligia Ochoa Sierra y Alberto Cueva Lobelle

«Problemas de coherencia y cohesión textual y sus
efectos sobre los procesos de comprensión global»

RESUMEN

En esta investigación se exploró la relación entre problemas de coherencia y cohesión textuales y el desempeño en la comprensión textual global en estudiantes de tres niveles educativos. Se partió de la hipótesis de que los problemas de coherencia y cohesión afectan la comprensión lectora. La metodología fue cuantitativa-descriptiva de diseño cuasiexperimental, en tanto se puso a prueba la hipótesis a partir de un experimento con dos grupos (control y experimental). En el grupo control se hizo una prueba de comprensión de lectura con el texto en la versión original, y en el grupo experimental se modificó el texto para mejorar su coherencia y cohesión.

Los resultados estadísticos muestran que los problemas de coherencia y cohesión no afectan la comprensión global en estudiantes de grados superiores como los del grado 11.º o universitarios, pero sí en estudiantes de grados inferiores (5.º). Se evidencia también que ciertos errores que se presentan en forma constante en las tres poblaciones pueden ser inducidos por la ausencia de coherencia y cohesión textuales. Los hallazgos se explican desde una mirada psicolingüística de la lectura.

Palabras clave: coherencia, cohesión, lectura, procesamiento, comprensión.

INTRODUCCIÓN

Comprender un texto implica dar cuenta de su propósito comunicativo, estructura y contenido, es decir, reconstruir la intención, la forma como está elaborado y las ideas. En términos semánticos, el lector debe identificar el tema, la idea global del texto y las ideas que desarrollan esa idea global. Para lograrlo, ha de realizar un trabajo que, de acuerdo con Van Dijk (1980), implica un movimiento oscilatorio ente el desarrollo lineal del texto (microestructura) y la macroestructura o la estructura semántica global. En este proceso, el lector ejecuta una serie de subprocesos cognitivos, como suprimir información, generalizar, hacer explícito lo implícito e identificar las ideas principales del texto.

La mayoría de las investigaciones encontradas en la revisión bibliográfica señala como factores que determinan la comprensión lectora los relacionados con el entorno del lector, esto es, los factores socioculturales (Gutiérrez *et al.*, 2015), tales como las condiciones socioeconómicas (Urquijo *et al.*, 2015), el contexto familiar y escolar (Franco *et al.*, 2016), y las capacidades de los lectores, a saber: los factores

cognitivos, el tipo de memoria de procesamiento, el vocabulario incorporado (Vieiro y Amboage, 2016; González y Castro, 2016), el conocimiento previo (Morales *et al.*, 2017), el capital cultural y la motivación (Mújica *et al.*, 2012).

En menor medida, se encuentran otros factores determinantes, como los trabajos en torno a la tarea solicitada (Campo *et al.*, 2014), el formato del texto (Soria, 2015), el tipo y la calidad de las preguntas (Riccardi *et al.*, 2020) y la calidad del texto. En relación con este último aspecto, la experiencia como lectores y profesores ha mostrado que en ocasiones los textos no son coherentes y cohesivos; hay, por ejemplo, textos que no desarrollan adecuadamente las ideas, presentan la información de forma desagregada, el referente es ambiguo o las evidencias no apoyan lo presentado, es decir, en términos de Herrada y Herrada (2017), la argumentación es débil.

Por lo anterior, la investigación centró su atención en la coherencia y cohesión textual como uno de los aspectos determinantes del proceso de lectura. La pregunta que se intentó resolver fue la siguiente: ¿los problemas de coherencia y cohesión textual afectan la comprensión global del texto en una población perteneciente a distintos grados escolares?

Como objetivo general se intentó determinar el papel que ejercen los problemas de coherencia y cohesión, identificados en el corpus seleccionado, en la comprensión de la muestra elegida.

Se partió de la hipótesis de que, si un texto presenta problemas a nivel de la coherencia y cohesión, es posible que el lector tenga dificultades para identificar el propósito comunicativo, las ideas principales y la tesis o posición del autor.

En el estado de la cuestión sobre el problema específico de la investigación se encontró una línea importante en torno a la complejidad estructural o inherente al texto, donde la coherencia y cohesión son criterios que disminuyen o aumentan esta complejidad y, por ende, facilitan o dificultan el desempeño lector (Soemer y Schiefele, 2019; Mateus *et al.*, 2019). De igual manera, hay una aceptación general de que la coherencia y la cohesión afectan la comprensión lectora (McNamara, 2001; Graesser *et al.*, 2003).

El tema ha sido investigado desde una perspectiva psicolingüística y con dos variables importantes: el conocimiento previo y las inferencias que realiza el lector. Desde la primera variable, la principal conclusión a la que llegan los investigadores es que textos de baja cohesión o coherencia interfieren negativamente en la comprensión lectora, cuando los estudiantes no tienen conocimientos previos sobre el tema. En

estos casos, las relaciones de coherencia se convierten en esenciales para aumentar la comprensión de los textos (McNamara y Kintsch, 1996; McNamara y Shapiro, 2005; Kulesz *et al.*, 2016; Follmer y Sperling, 2018). Por el contrario, Kulesz *et al.* (2016) señalan que el conocimiento previo tiene muy poco efecto para pasajes de alta cohesión. Adicionalmente, McNamara y Kintsch (1996) evidencian que hay un mayor tiempo de lectura cuando el texto es de baja coherencia. Por su parte, Carrero (2015) afirma que «cuando en el desarrollo de un texto se produce una incoherencia de contenido, esto es, cuando una información nueva contradice la explicada con detalle anteriormente, el lector trata de resolverla utilizando el modelo de situación del texto» (p. 53).

En relación con la segunda variable, se encontraron investigaciones relacionadas con el papel de la coherencia y la cohesión en el establecimiento de las inferencias. Al respecto, McNamara *et al.* (1996) afirman que «textos con problemas de coherencia obligan al lector a realizar más procesos de inferencia, pero a la vez un texto demasiado cohesivo puede inhibir el procesamiento activo y, por tanto, reducir la coherencia para los lectores más informados» (p. 34).

En un mismo sentido, McNamara *et al.* (2012) señalan que los textos con profundas lagunas en su cohesión impiden que los lectores generen inferencias relacionadas con eventos, procesos y acciones causales dentro de un texto y, como consecuencia, la comprensión del lector se dificulta.

Por su parte, Gasparinatou y Grigoriadou (2013) indagan sobre el efecto de los textos de baja y alta cohesión en relación con las inferencias puente (construidas a partir del establecimiento de relaciones intertextuales) y las inferencias elaborativas (construidas por el lector gracias a sus conocimientos previos) en estudiantes con alto o bajo nivel de conocimiento previo. Los resultados mostraron que los alumnos que leyeron el texto de baja cohesión, con un alto nivel de conocimientos previos, obtuvieron mejores resultados en las preguntas de puenteo e inferencia elaborativa que los que leyeron el texto de alta cohesión.

Finalmente, Carrero (2015), a propósito de una población sorda, afirma:

Cuando en el desarrollo de un texto se produce una incoherencia de contenido, esto es, cuando una información nueva contradice la explicada con detalle anteriormente, el lector trata de resolverla utilizando el modelo de situación del texto (p. 53).

Un trabajo que se aparta un poco de lo encontrado y reseñado anteriormente es el de Duro (1992), quien desarrolla una investigación de diseño experimental, con una muestra de 108 estudiantes universitarios, para determinar la influencia de la coherencia y cohesión en la comprensión lectora. Este investigador halló que:

La causa de la facilidad-dificultad con la que se comprenden los textos durante la lectura es la concordancia texto-escenario y no el solapamiento de argumentos entre proposiciones [...] Generalizando, estos resultados aportan cierta evidencia a favor de que los procesos que subyacen a la comprensión de textos son procesos que recuperan y actúan sobre estructuras de conocimiento y no procesos que elaboran y actúan sobre estructuras proposicionales (p. 227).

Pese a los resultados encontrados y a su importancia para la investigación, no se encontró ninguna investigación que indagara por los problemas de coherencia y cohesión y la comprensión global, o investigaciones que comparen distintas poblaciones etarias, especialmente poblaciones infantiles, ya que las investigaciones se han hecho con estudiantes de secundaria o universitarios (Heppt *et al.*, 2015), Kulesz *et al.*, 2016), Kleijn, 2018). Este hecho y el deseo de verificar los resultados de algunos investigadores con una población colombiana justifican este estudio.

MARCO TEÓRICO

Para efectos de esta investigación se usaron los conceptos de coherencia y cohesión textual y no otros, como los de cohesión referencial y profunda o coherencia global y local, con el fin de usar los conceptos más empleados en la teoría lingüística y evitar imprecisiones teóricas. Es importante aclarar que por razones metodológicas los dos conceptos se presentan separados, pero en la práctica ambos conceptos se implican mutuamente.

De acuerdo con estos planteamientos, la coherencia se entiende como la capacidad del texto de funcionar como un todo semántico-pragmático. Es semántico en tanto el texto se concibe como una estructura con sentido global y se busca la continuidad de sentidos en el mundo textual (Beaugrande y Dressler, 1981), y es pragmático, puesto que «la coherencia textual depende de la interpretación semántica y pragmática asignada por un lector oyente» (Van Dijk, 1978, p. 26).

La coherencia es, entonces, posible gracias a la interacción entre el significado pretendido por el emisor y lo que el receptor interpreta en función del material textual. El emisor considera su intención y las características del receptor al construir su texto para lograr que el discurso tenga sentido para el destinatario. El lector, por su parte, buscará la coherencia pretendida por el emisor, teniendo también en cuenta sus expectativas. Si el texto frustra estas expectativas, el receptor intenta encontrar el sentido del texto de acuerdo con lo que este esperaba al comienzo del acto comunicativo (Beaugrande y Dressler, 1981).

La cohesión también es una característica semántica que hace referencia a cómo el sentido único del texto (coherencia) se despliega a lo largo del tejido textual a través de una serie de mecanismos textuales. Dichos mecanismos permiten comprender el significado de un elemento o incluso un fragmento del discurso en función de otro elemento que aparece en el mismo texto.

Si la cohesión tiene que ver con la continuidad de los elementos intralingüísticos, la coherencia está más vinculada a la continuidad del sentido en el texto; en otras palabras, los conceptos y las relaciones deben ser relevantes unas para con las otras, e interactuar entre sí para constituir los temas del texto. Los componentes del mundo conceptual del texto son accesibles y no entran en contradicción ni muestran significados ilógicos (Sánchez, 2005, p. 281).

La coherencia se hace evidente a través de la cohesión y gracias a las relaciones de significado que se establecen en el interior del texto y que le dan un carácter unitario conceptualmente.

La cohesión ocurre cuando la interpretación de algún elemento dentro del discurso depende de la interpretación de otro elemento (Halliday y Hasan, *op. cit.*). En otras palabras, un elemento presupone al otro en el sentido de que no puede ser efectivamente decodificado sin su recurrencia a este. Cuando esto sucede, se establece una relación cohesiva y los dos elementos, el que presupone y el presupuesto, están de esta forma integrados, por lo menos de manera potencial, dentro de un texto (Mota, 2001, p. 2).

Un texto es incoherente cuando no es posible asignarle un tema o un tópico específico; no se puede identificar la intención comunicativa del autor y cuando los conceptos y

las relaciones de significado que se dan a entender dentro del discurso resultan ajenos al conocimiento del mundo que tienen los interlocutores.

La cohesión hace referencia, por tanto, a las conexiones locales o microestructurales que se dan entre los componentes del texto, y la coherencia, a las relaciones globales, principalmente pragmáticas y semánticas (Halliday y Hasan, 1976; Van Dijk y Kintsch, 1983; Shapiro y Hudson, 1997; Martín Zorraquino y Portolés, 1999; Cucatto, 2009).

Para Calsamiglia y Tusón (2001), la cohesión «funciona como un conjunto de enlaces intratextuales para establecer las relaciones semánticas que precisa un texto para constituirse como unidad de significación» (p. 230). Se trata de un conjunto de procedimientos léxicos, como repeticiones, elipsis, sustituciones por sinónimos, hipónimos, hiperónimos o proformas léxicas (hacer, cosa, persona, gente, tema, etc.), entre otros, y procedimientos gramaticales, como el uso de pronombres, conectores, artículos y determinación, sucesión de tiempos y orden de palabras.

Los problemas en la cohesión de un texto afectan los procesos de comprensión, ya que son los mecanismos de cohesión los que reflejan las relaciones entre los constituyentes del texto, tal como lo señala Cucatto (2009) respecto a la conexión, concepto íntimamente ligado a la cohesión:

Como operador pragmático-funcional, la conexión marca el acto de composición del texto/discurso y señala las estrategias necesarias para su comprensión e interpretación. Desde este punto de vista, el sistema de la conexión —que se concreta principalmente en los elementos conocidos en la literatura como «conectores»— estaría representado por un conjunto de indicios suministrados por el hablante/escritor a su oyente/lector para que construya un esquema complejo que le servirá de guía y que lo ayudará a completar el sentido lingüístico (p. 14).

Un texto es poco cohesivo cuando hay problemas en las relaciones entre los elementos del texto (oraciones, sintagmas y palabras) y en las marcas que reflejan esas relaciones. Si esta situación se presenta, el hablante no podrá reconstruir las conexiones específicas presentes en los segmentos del texto y, por consiguiente, su sentido global o parcial tampoco.

Algunos problemas relativos a la coherencia y la cohesión son información incompleta, cambio brusco de tópico, tópico confuso, expectativa falsa, oraciones y proposiciones inconexas, mal uso de conectores, opacidad de la información, cambios de escenario, saltos en el tiempo de la narración sin ninguna marca que permita la transición,

ambigüedad semántica y estructural, imprecisiones léxicas, falta de organización de las ideas, oraciones y párrafos demasiado extensos, falta de concordancia gramatical y errores ortotipográficos, entre otros.

Un texto debe ser coherente y cohesivo. Esto implica que disponga de una serie de características: 1) un desarrollo adecuado del tema, 2) unidad temática y formal que favorezca que el lector reconstruya las relaciones que el texto le propone y amplíe o modifique sus conocimientos previos, 3) un propósito comunicativo transparente, 4) una conciliación con las distintas condiciones de los destinatarios potenciales (edad, intereses, nivel de formación, etc.), sin restar cierto desafío cognitivo asimilable por los lectores. De ahí la importancia de seleccionar los textos adecuadamente.

METODOLOGÍA

Este es un estudio cuantitativo descriptivo de diseño cuasiexperimental que contempla tres variables: coherencia y cohesión, grado escolar y comprensión global del texto. Para resolver el problema de la investigación, inicialmente, se realizó un análisis previo de textos liberados de las pruebas del Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES), institución que evalúa la comprensión lectora a través de pruebas estandarizadas nacionales. Se decidió usar los textos de esta institución en tanto ya estaban validados en relación con la edad, los conocimientos previos y el vocabulario del texto, pero no frente a su coherencia o cohesión. Estos grados se seleccionaron dado que es allí donde el ICFES aplica pruebas a los estudiantes colombianos. Los textos habían sido previamente adaptados por el ICFES para la aplicación de la prueba.

Se tomaron los siguientes:

1. *Buscan prohibir el celular en la escuela* (Saber 5) (Anexo 1).
2. *El primer gran filósofo del siglo diecisiete* (Saber 11) (Anexo 2).
3. *Wendy, Valérie y todas las demás* (Saber Pro) (Anexo 3)

Descripción de cada texto y análisis

1. *Buscan prohibir el celular en la escuela*: este es un texto informativo sobre la decisión de la Cámara de Diputados de prohibir los celulares en las

instituciones educativas de Buenos Aires y las posiciones en contra y a favor de esta decisión. Una de las personas que expresan su opinión es Livoratti, quien está en desacuerdo con la prohibición.

2. *El primer gran filósofo del siglo diecisiete*: es un texto narrativo que cuenta el hecho de que Descartes estuvo a punto de ser asesinado, pues, para hacer un viaje en barco, contrató a unos marineros que resultaron ser unos ladrones y asesinos. Ellos, al escucharlo hablar en francés con su criado y ver sus modales, decidieron matarlo. La decisión fue discutida en otro idioma —inglés posiblemente— en presencia de Descartes, pues consideraban que no entendía el idioma que ellos hablaban. En el texto no se menciona qué hizo Descartes al escucharlos ni qué pasó con los ladrones. Se infiere que no le ocurrió nada, pues el narrador cuenta el hecho como anécdota.

3. *Wendy, Valérie y todas las demás*: en este texto, el planteamiento principal del autor es que la prostitución es un problema complejo del que en realidad no se sabe nada, y sobre el que existen muchos prejuicios. A propósito de los prejuicios, muestra que la prostitución no siempre es forzada y ofrece ejemplos de mujeres que ingresaron a este mundo por voluntad propia, mientras que otras lo hacen obligadas.

Hecha una primera lectura de los textos, estos fueron analizados con base en las características semántico-pragmáticas y formales que dan cuenta de la coherencia y la cohesión. Para el primer caso, se tuvo en cuenta la macroestructura global, el manejo de la referencia y la progresión temática (manejo de la información nueva vs. conocida). En relación con la cohesión, se tuvo en cuenta el manejo de las voces en el texto, la distribución y el orden de la información.

El análisis de los textos mostró que el texto del grado 5.º tiene problemas en relación con la distribución y cantidad de la información, pues la tesis aparece en los dos primeros párrafos y se retoma en el párrafo final (el noveno), y con el manejo de las voces presentes en el texto. En el texto del grado 11.º, falta información fundamental para su comprensión, es decir, hay indeterminación semántica y vacío de información. El texto de Saber Pro no resulta claro frente al planteamiento que hace ni en relación con las distintas voces que presenta, ya que el texto dedica diez de trece párrafos a mostrar testimonios de varias mujeres que explican cómo llegaron a la prostitución; la posición del autor se encuentra en medio de los testimonios, que contienen una «fuerza» argumentativa importante.

En general, los tres textos presentaban problemas a nivel de la información, tales como escaso nivel de desarrollo y reelaboración de ideas, lo que torna confuso el tópico; del manejo de las voces (integración adecuada de la voz del emisor con las otras voces) y de la organización del texto (orden). Como se ve, los textos tenían problemas similares, por lo que eran instrumentos relativamente homogéneos.

Con estos textos se diseñó un experimento consistente en aplicar una prueba de lectura con los textos seleccionados de la plataforma ICFES correspondientes a los grados 5.º, 11.º y Saber Pro (prueba que se aplica a estudiantes universitario que están en últimos semestres y próximos a terminar sus estudios). En cada grado se contó con dos grupos, uno control y otro experimental. Al grupo control se aplicó la prueba con el texto original y al grupo experimental se le aplicó la prueba manipulando los textos; específicamente, mejorando parcialmente su cohesión. Al primer texto se le cambiaron unas palabras (ejemplo: veda), otras se elidieron (descrie) y se redactó de manera más directa la opinión de uno de los actores implicados; en el segundo texto se aclararon referencias ambiguas (por ejemplo, su bolsa) pero no se adicionó información. En el tercer texto se cambió el orden de un párrafo, se hizo explícita la atribución de la autoría de una de las posiciones presentadas en el texto y se introdujo otra referencia. En ambas versiones, el texto es precedido por una consigna en la que se indica el tiempo que se tiene para resolver la prueba.

La muestra se seleccionó con base en un muestreo por conveniencia, en tanto se trabajó con docentes de instituciones educativas y, por ende, con los grupos que tenían asignados. Estuvo conformada por dos grupos de estudiantes de grado 5.º, dos grupos de grado 11.º, que pertenecen a una institución educativa privada en la que todos los estudiantes son de estrato socioeconómico 3, según la clasificación dada por el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE) (Colombia), y dos grupos de estudiantes universitarios de una institución pública, en la que predominan los estratos 3 y 4. Eran estudiantes de último semestre de un programa de la Facultad de Ciencias Humanas.

Toda la muestra eran estudiantes que cursaban por primera vez el grado escolar correspondiente. Los estudiantes de 5.º grado tenían 10 años, los estudiantes de 11.º, 16-17 años, y los universitarios 20-21 años. Su experiencia como lectores se basaba principalmente en la obtenida en la vida escolar.

En total se aplicaron 190 pruebas: 98 pruebas en los grupos controles (35 estudiantes de grado 5.º; 31 de grado 11.º y 32 estudiantes universitarios-Saber Pro) y 92 pruebas en los grupos experimentales (35 estudiantes de grado 5.º; 28 de grado 11.º y 29 estudiantes universitarios-Saber Pro). Tanto en la prueba del grupo control como en

el grupo experimental se indagó, a través de una pregunta abierta, por la idea global (central, importante) o tesis principal del texto, con el fin de verificar la hipótesis.

La prueba fue diseñada para ser respondida en una sesión de 60 minutos y fue calificada de 1 a 5, en la que 5 muestra la identificación de la macroestructura (idea global o planteamiento del autor); 4 muestra una comprensión adecuada, pero con problemas de redacción (identifica la macroestructura pero su verbalización tiene problemas); 3 refleja una comprensión parcial, incompleta (falta información importante de la macroestructura o tergiversa partes de la información); 2 presenta hechos aislados, pero no logra integrarlos, y 1 el texto no responde al interrogante o tarea planteada.

Inicialmente, se evidenció que no había normalidad entre los grupos (la distribución de los datos no era simétrica), lo que llevó a aplicar las pruebas de Wilcoxon y T; sin embargo, estas no arrojaron indicios de que los grupos fueran diferentes. Por esta razón y teniendo en cuenta que la muestra era pequeña, se hizo una prueba de proporciones. Posteriormente, se elaboraron gráficas de histograma, que representan la frecuencia de las notas obtenidas por los estudiantes, y de *boxplot*, que ilustran la distribución de los datos, con el fin de tener una estimación del comportamiento de las notas de los estudiantes que realizaron la prueba control y de quienes realizaron la prueba experimental. Se hallaron las medias (nota que se espera que obtengan los estudiantes), las medianas (nota que se encuentra en la mitad de los estudiantes, la cual se halla organizando las notas de menor a mayor) y las desviaciones estándar, mediante las cuales se calculó qué tan lejos están las notas de los estudiantes respecto al valor esperado.

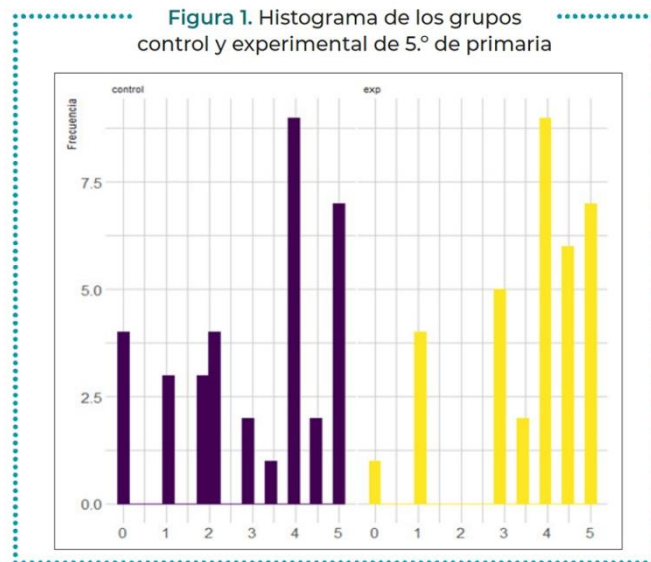
Posteriormente, se procedió a aplicar la prueba de hipótesis de diferencia de proporciones de estudiantes aprobados en los grupos control y experimental, en la que la hipótesis nula es que el valor de ambas proporciones es igual. Se rechaza la hipótesis nula si el valor p es menor a 0.05. De esta forma, se puede comprobar si utilizando el texto intervenido, aumenta la cantidad de estudiantes que aprueban la pregunta abierta relacionada con la idea global.

RESULTADOS

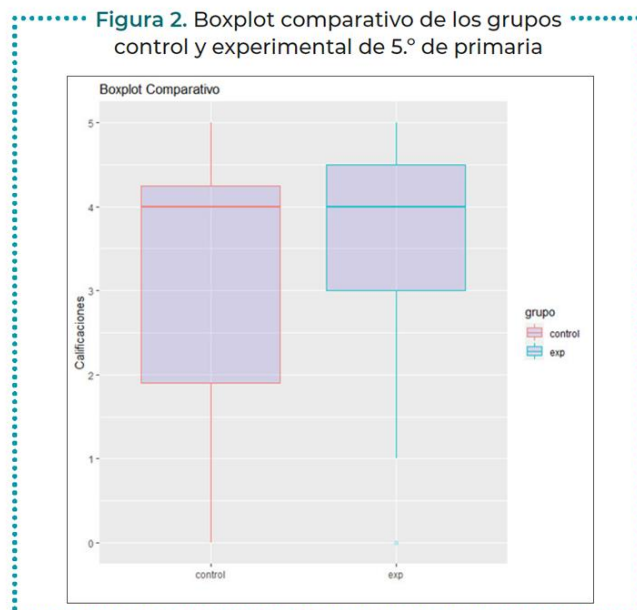
A continuación, se presentan los datos de la prueba de 5.º, luego la de 11.º y, por último, la de los estudiantes universitarios de pregrado (Saber Pro).

Grado 5.º: resumen del texto asignado

Se presentan los gráficos de histograma (Figura 1) y *boxplot* comparativo (Figura 2) correspondientes a los resultados de 5.º de primaria en cuanto al resumen del texto asignado.



Fuente: elaboración propia.



Fuente: elaboración propia.

En el gráfico de barras (Figura 1), ambos grupos presentan un comportamiento similar. Sin embargo, en el caso del grupo experimental, es menor la cantidad de estudiantes que obtienen notas bajas. Igualmente, en el *boxplot* o diagrama de caja (Figura 2), las medianas para ambos grupos son iguales. En la Tabla 1 se observa que los valores de las medianas son iguales a 4 para ambos grupos y la media es mayor para el grupo experimental.

Tabla 1. Estimación del comportamiento de las notas de los estudiantes de grado 5.º

Pruebas de grado 5.º		
	Pregunta-Grupo control	Pregunta-Grupo experimental
Mínima	0.000	0.000
Mediana	4.000	4.000
Media	3.037	3.647
Máxima	5.000	5.000
Desviación estándar	1.690	1.368

Fuente: elaboración propia.

Los valores de las medianas son iguales a 4 para ambos grupos, y la media es mayor para el grupo experimental.

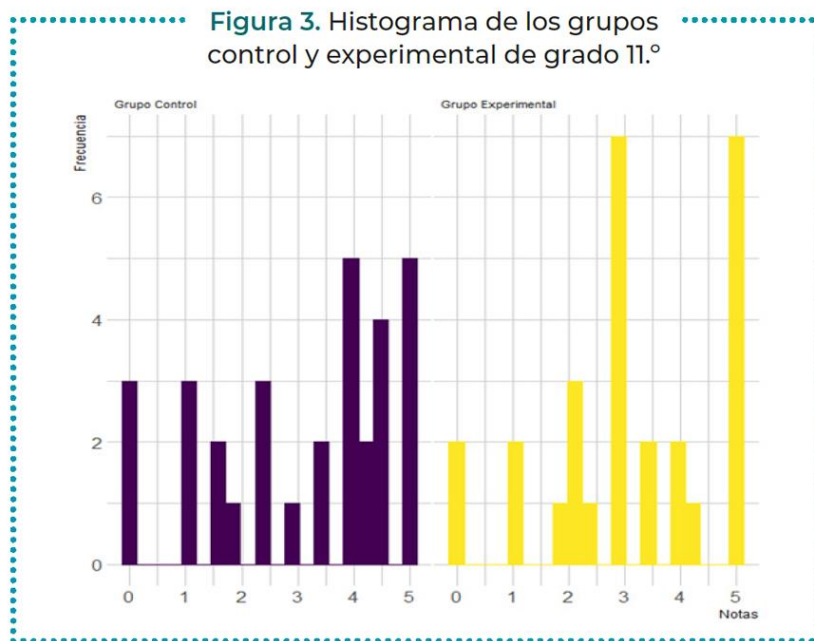
2- prueba de muestra para la igualdad de proporciones sin corrección de continuidad
datos: x de n

$X^2 = 5,5298$, $gl = 1$, valor $p = 0,01869$

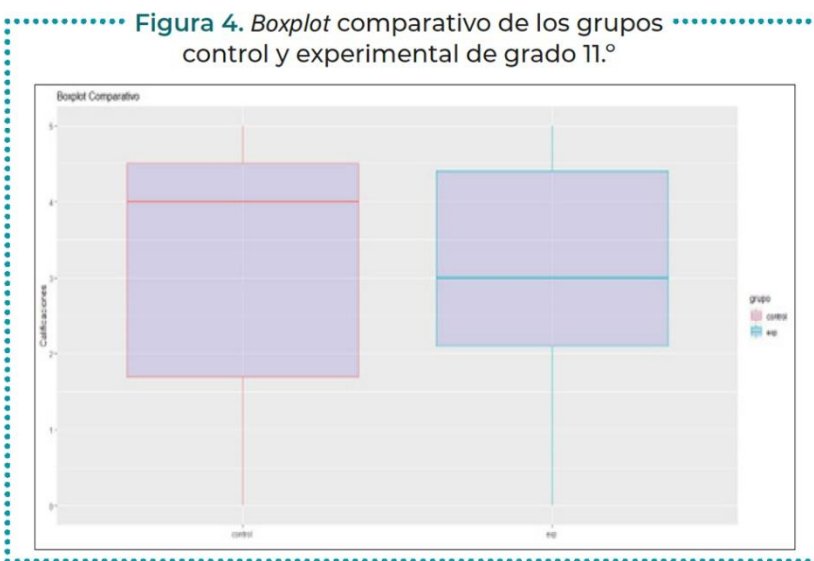
Se rechaza la hipótesis de que las proporciones sean iguales, es decir, se observa que hubo un aumento significativo en la cantidad de estudiantes que aprobaron el resumen en el grupo experimental, en el que aprobó el 85 % de los estudiantes.

Grado 11.º: resumen del texto asignado

Se presentan los gráficos de histograma (Figura 3) y *boxplot* comparativo (Figura 4) correspondientes a los resultados de 11.º en cuanto al resumen del texto asignado.



Fuente: elaboración propia.



Fuente: elaboración propia.

En el gráfico de barras (Figura 3) se puede ver que las frecuencias son similares, tal vez se registra una frecuencia de calificaciones altas mayor para el grupo experimental. Sin embargo, en el *boxplot* (Figura 4) se aprecia que la mediana, representada por la línea horizontal en el interior de la caja, es mayor para el grupo control que para el grupo experimental.

En la Tabla 2 se puede observar que para la mediana hay una unidad de diferencia, mientras que para la media son casi iguales.

Tabla 2. Estimación del comportamiento de las notas de los estudiantes del grado 11.º

Pruebas de grado 11.º		
	Pregunta- Grupo control	Pregunta- Grupo experimental
Mínima	0.000	0.000
Mediana	4.000	3.000
Media	3.126	3.139
Máxima	5.000	5.000
Desviación estándar	1.659	1.506

Fuente: elaboración propia.

Se realiza una prueba de proporciones en la que se compara la proporción de estudiantes que aprobaron en el grupo control versus la proporción de estudiantes que aprobaron en el grupo experimental.

Para la mediana hay una unidad de diferencia, mientras que para la media son casi iguales. Se realiza una prueba de proporciones en las cuales se compara la proporción de estudiantes que aprobaron en el grupo control versus la proporción de estudiantes que aprobaron en el grupo experimental.

2- prueba de muestra para la igualdad de proporciones sin corrección de continuidad.

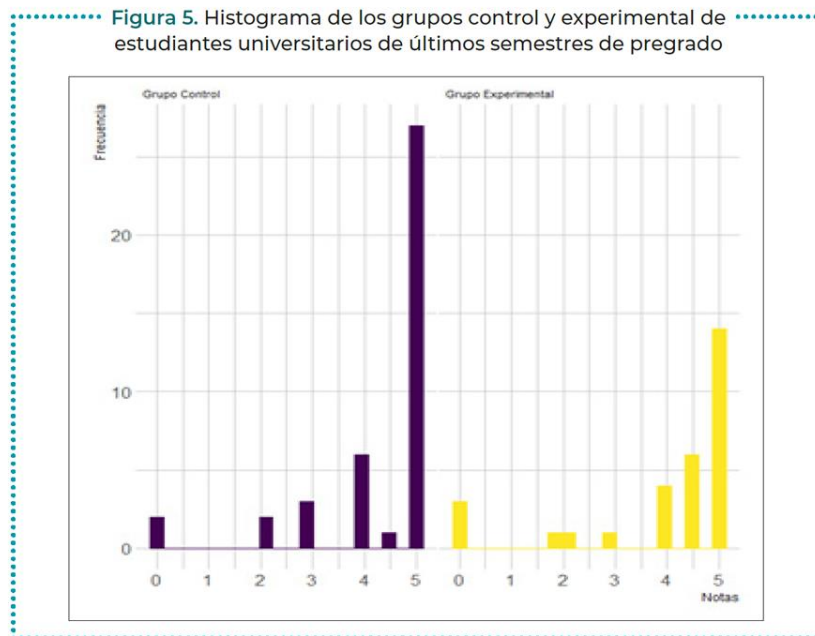
datos: x de n

X-cuadrado = 0,27674, gl = 1, valor p = 0,5988

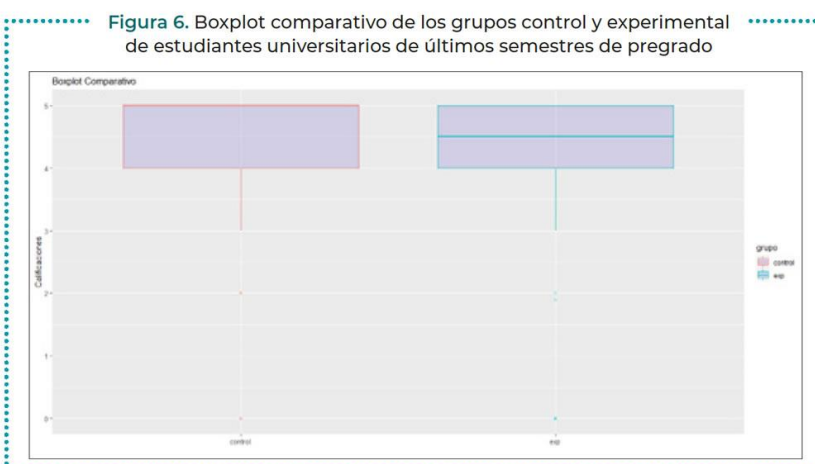
En este caso, no se rechaza la hipótesis nula de que la proporción de estudiantes aprobados en ambos grupos sea diferente. Por lo tanto, el texto intervenido no parece mejorar la cantidad de estudiantes que aprueban.

Saber Pro: planteamiento del autor del texto

Se presentan los gráficos de histograma (Figura 5) y *boxplot* comparativo (Figura 6) correspondientes a los resultados de los estudiantes universitarios de pregrado en cuanto al resumen del texto asignado.



Fuente: elaboración propia.



Fuente: elaboración propia.

En el histograma (Figura 5) se puede ver que la frecuencia de estudiantes aprobados es mayor. En el *boxplot* (Figura 6), la mediana para el grupo experimental es menor que la del grupo control; sin embargo, parecen tener una distribución similar de los datos. Todos los valores presentados en la Tabla 3 son similares para ambos grupos.

Tabla 3. Estimación del comportamiento de las notas de los estudiantes universitarios de último semestre de pregrado

Pruebas Saber Pro		
	Pregunta-Grupo control	Pregunta- Grupo experimental
Mínima	0.000	0.000
Mediana	5.000	4.500
Media	4.305	3.997
Máxima	5.000	5.000
Desviación estándar	1.288	1.585

Fuente: elaboración propia.

2- prueba de muestra para la igualdad de proporciones sin corrección de continuidad.
 datos: x de n

X-cuadrado = 0,74741, gl = 1, valor p = 0,3873

No se rechaza la hipótesis nula, por lo tanto, no hay un comportamiento significativamente diferente, es decir, no hay una diferencia estadísticamente significativa entre los grupos control y experimental de los estudiantes aprobados.

En conclusión, los datos estadísticos no apoyan la hipótesis de la relación entre los problemas de coherencia y cohesión y la comprensión lectora en el caso de las pruebas de grado 11.º y de estudiantes universitarios, pero sí en el caso de las de grado 5.º.

No obstante, en un análisis de los errores cometidos por los lectores se evidencia una cierta correlación entre estos y los problemas de coherencia y cohesión textuales, tal como se muestra en la Tabla 4.

Tabla 4. Relación entre problemas de los textos y respuestas erróneas

Nivel	Problemas de coherencia y cohesión	Problemas de comprensión	Ejemplo de respuesta errónea
Grado 5.º	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Manejo inadecuado de las distintas voces presentes en el texto. ▪ Hipérbaton 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ El lector atribuye información a una voz que no es la proponente del texto. ▪ Desconocimiento de la tesis del texto. 	La idea principal es dar entender que el uso del celular es muy malo en el aprendizaje para los estudiantes. Y esto lo dice Livoratti.
Grado 11.º	Vacío de información	Tergiversación de la información	Descartes fue a Fiezzland, unos ladrones pensaron en robarlo y asesinarlo, pero al darse cuenta de que no era un comerciante sino un caballero, le perdonaron la vida, permitiendo que pudiese enseñar su filosofía y vivir un poco más.
Saber Pro	La tesis no tiene un desarrollo suficiente ni evidencias claras. Voces distintas a las del autor le restan fuerza a la tesis.	No reconocimiento de la tesis del autor.	El autor hace su planteamiento llevando a colación diferentes puntos de vista de las personas que ejercen el trabajo de la prostitución. De esta manera, logra consolidar su punto de vista respecto a la prostitución. Finalmente, permite llegar a la conclusión de que la prostitución en todos sus casos es forzada y también cada vez se tiene menos información de esta.

Fuente: elaboración propia.

En las respuestas equivocadas se observó que en el grado 5.º el conocimiento social y familiar (conocimientos previos) respecto al uso del celular en los procesos de enseñanza de la escuela afectaron el desempeño lector de algunos estudiantes.

En el grado 11.º se evidencia que algunos estudiantes, tanto del grupo experimental como del grupo control, al enfrentarse a un texto con algunas elipsis de información construyen hechos para dar sentido a la totalidad de este, es decir, completan la información con datos provenientes de su conocimiento, pero al hacerlo falsean los datos.

En la prueba que presentaron los estudiantes universitarios de últimos semestres de pregrado (prueba Saber Pro), algunos alumnos no identificaron el planteamiento del autor, posiblemente debido al desbalance que hay entre la información de la tesis frente al argumento, la ausencia de transición entre la tesis y la cadena argumentativa y la falta de desarrollo y fuerza de la tesis. Los estudiantes señalaron como posición del autor su propia perspectiva de este tema, posición que refleja el conjunto de sus valores en relación con la prostitución.

DISCUSIÓN

Los hallazgos cuantitativos presentados antes muestran que problemas de coherencia y cohesión de los textos afectan la comprensión global de los lectores que están en grados inferiores; en este sentido, la hipótesis se cumple parcialmente. Estos resultados coinciden en parte con lo reportado por McNamara *et al.* (2012). Se puede hipotetizar que los problemas textuales impiden la comprensión cuando se posee menor capital cultural (Carrero, 2015) y experiencia lectora, pero no repercuten, como lo señalan Kulesz *et al.* (2016), cuando se trata de lectores experimentados, quienes han desarrollado una mayor competencia lectora, un vocabulario más amplio y un mayor desarrollo de la memoria de trabajo.

El hallazgo para los grados superiores no coincide con lo reportado por investigadores que defienden la correlación de las tres variables estudiadas (McNamara, 2001; Graesser *et al.*, 2003). De otra parte, los resultados relacionados con los errores de respuesta relativizan la idea de que los conocimientos previos pueden mitigar el efecto de los problemas de coherencia y cohesión (Kulesz *et al.*, 2016; Follmer y Sperling, 2018), ya que ese conocimiento puede ir en contravía del planteamiento del autor. Fue lo que se evidenció en las respuestas que resultaron erróneas: los lectores adicionaron informaciones provenientes de sus marcos de conocimiento como respuesta a las lagunas de información y a la estructura del texto, pero al hacerlo tergiversaron la intención del autor.

Esto lleva a pensar que los conocimientos previos y esquemas cognoscitivos y éticos pueden obstaculizar los procesos de comprensión lectora, ya que el lector puede desconocer la perspectiva del texto, máxime si tiene problemas de coherencia y cohesión y, por lo tanto, centrarse en corroborar lo que ya sabe, lo que, por consiguiente, sesga su conocimiento y perjudica su comprensión lectora.

Lo mismo sucedió con las inferencias. No es que los estudiantes no puedan hacer inferencias (Follmer y Sperling, 2018), sino que ellos compensan los problemas del texto con una «sobreinferenciación», consistente en que el lector crea las relaciones o completa las relaciones ausentes, en un intento de encontrar sentido al texto, según sus propias circunstancias contextuales y a costa de las expectativas del emisor.

La situación encontrada se explica mejor desde planteamientos como los de Duro (1992) y Carrero (2015), quienes argumentan que los problemas de comprensión se dan más en términos de la correspondencia que hay entre el modelo de situación del texto y el modelo de memoria del lector. Si el texto no crea una situación transparente para el lector o si ese modelo de situación no logra modificar el modelo de memoria del lector, la comprensión se rompe.

La correspondencia entre los dos modelos guarda una estrecha relación con el concepto de coherencia dado por Van Dijk (1978) y Beaugrande y Dressler (1981), entendida como la interrelación entre el significado pretendido por el productor del texto y la interpretación que le asigna el receptor al material textual. Esta interrelación se facilita si el texto resulta coherente y cohesivo. Si el texto presenta problemas, el lector realiza un esfuerzo compensatorio, no siempre adecuado, para atribuir el sentido del texto.

CONCLUSIONES

La coherencia de un texto y la manifestación de ella a través de mecanismos semánticos resultan primordiales para la comprensión textual. También características del lector o diferencias individuales de los estudiantes interfieren en la comprensión de un texto. Para el caso analizado, el capital cultural presente en el modelo de memoria del estudiante puede facilitar u obstaculizar el encuentro con el texto. Precisamente, por ello es imprescindible que la calidad del texto y el trabajo didáctico que se realice con este permitan modificar conocimientos previos y sistemas de pensamiento arraigados que impidan comprender correctamente un escrito. Por tanto, es importante entregar a los estudiantes textos coherentes y cohesivos y brindarles estrategias que les permitan desarrollar procesos complejos de comprensión lectora, tales como la identificación de la información, el reconocimiento de la distribución de la información y de las distintas voces y sus funciones.

Es importante tener en cuenta que la escuela es textocentrista, en otras palabras, la mayor fuente de información proviene de los textos que los profesores de distintas áreas asignan a sus estudiantes. Es, en consecuencia, un medio privilegiado —no único— para aumentar el capital cultural de los estudiantes. De ahí la importancia de seleccionarlos adecuadamente para procesos de enseñanza, y particularmente de evaluación, ya que estos pueden ser un factor determinante en los desempeños lectores.

Un aporte de esta investigación, que surgió por las características de los propios textos, es complementar los índices de falta de coherencia y cohesión que pueden afectar el desempeño en la comprensión lectora; se trata de problemas principalmente relacionados con la información aportada por el texto y su tematización (progresión temática), la presentación de las distintas voces y la estructura del texto (organización). Por lo tanto, no solo problemas relacionados con el léxico o las marcas

gramaticales se relacionan con la coherencia y la cohesión. Así mismo, existen también indicadores más específicos de los tipos de textos que se trabajan en la escuela. Para el caso del texto argumentativo, además de los señalados, la cadena argumentativa (un hecho está subordinado a otro), la distribución y cantidad de información, y el poco desarrollo de categorías fundamentales de un texto, como la tesis, son factores que pueden incidir en la representación mental que realiza el lector del texto.

Para terminar, se requiere indagar el problema con una mayor población e investigar el efecto de la cohesión en la comprensión local; es posible que incluso en grados superiores la falta de cohesión afecte la comprensión de los detalles o aspectos puntuales del texto. Y es recomendable que este estudio se realice por géneros y tipos discursivos.

REFERENCIAS

- Beaugrande, R. de y Dressler, W. (1981). *Introduction to Text Linguistics*. Longman.
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (2001). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Ariel.
- Campo, D., Contreras, P., Riffo, V., Véliz, M. y Reyes, A. (2014). Complejidad textual, lecturabilidad y rendimiento lector en una prueba de comprensión en escolares adolescentes. *Universitas Psychologica*, 13(3), 1135-1146.
- Carrero, J. (2015). *Los modelos de situación en la comprensión de textos narrativos en las personas con déficit auditivo* [Tesis doctoral, Universidad de Málaga].
- Cucatto, A. (2009). Un enfoque lingüístico-cognitivo para trabajar la conexión en los textos escritos. De la gramática al discurso. *Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso*, 9(1), 11-43.
- Duro, A. (1992). La coherencia textual en los modelos para la comprensión de textos: Kintsch *et al.* vs. Stanford y Garrot. *Aprendizaje, Cognitiva*, 4 (2), 227-244.
- Follmer, D. y Sperling, R. (2018). Interactions between reader and text: Contributions of cognitive processes, strategy use, and text cohesion to comprehension of expository science text. *Learning and Individual Differences*, 67, 177-187.
- Franco, M., Cárdenas, R. y Santrich, E. (2016). Factores asociados a la comprensión lectora en estudiantes de noveno grado de Barranquilla. *Psicogente*, 19(36), 296-310.

- Gasparinatos, A. y Grigoriadou, M. (2013). Exploring the effect of background knowledge and text cohesion on learning from texts in computer science. *Educational Psychology*, 33(6), 645-670.
- González, K. y Castro, A. (2016). Factores cognitivos asociados a la comprensión lectora en niños cubanos de sexto grado. *Revista científica y profesional de la Asociación Latinoamericana para la Forma y la Enseñanza de la Psicología*, 4(12).
- Graesser, A., McNamara, D. y Louwerse, M. (2003). What do Readers Need to Learn in Order to Process Coherence Relations in Narrative and Expository Text? En A. Sweet y C. Snow (Eds.), *Rethinking reading comprehension* (pp. 82-98). Guilford Publications.
- Gutiérrez, H., Aguiar, M. y Díaz, M. (2015). Contexto escolar y comprensión lectora en la prueba ENLACE en bachilleratos de Jalisco. CPU-e. *Revista de Investigación Educativa*, 20, 1-24.
- Halliday, M. y Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. Longman.
- Herrada, G. y Herrada, R. (2017). Análisis del proceso de comprensión lectora de los estudiantes desde el modelo construcción-integración. *Perfiles Educativos*, XXXIX, 157.
- Kleijn, S. (2018). *Clozing in on readability: How linguistic features affect and predict text comprehension and on-line processing* [Tesis doctoral, Universidad de Utrecht].
- Kulesz, P., Francis, D., Barnes, M. y Fletcher, J. (2016). The influence of properties of the test and their interactions with reader characteristics on reading comprehension: An explanatory item response study. *Journal of Educational Psychology*, 108(8), 1078-1097.
- Martín Zorraquino, M. y Portolés, J. (1999). Los marcadores del discurso. En I. Bosque y V. Demonte (Eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española* (pp. 4051-4215). Espasa.
- Mateus, G., Rincón, L. y Román, J. (2019). Efectos de la complejidad y la presencia de subtítulos en textos expositivos sobre la comprensión lectora en estudiantes de pregrado. *Folios*, 50, 51-64.
- McNamara, D. y Kintsch, W. (1996). Learning from texts: Effects of prior knowledge and text coherence. *Discourse Processes*, 22(3), 247-288.
- McNamara, D., Kintsch, E., Songer, N., y Kintsch, W. (1996). Are good texts always better? Interactions of text coherence, background knowledge, and levels of understanding in learning from text. *Cognition and Instruction*, 14(1), 1-43.
- McNamara, D. y Shapiro, A. (2005). Multimedia and hypermedia solutions for promoting metacognitive engagement, coherence, and learning. *Journal of Educational Computing Research*, 33(1), 1-29.

- McNamara, D. S. (2001). Reading both high-coherence and low-coherence texts: Effects of text sequence and prior knowledge. *Canadian Journal of Experimental Psychology / Revue canadienne de psychologie expérimentale*, 55(1), 51-62.
- McNamara, D., Graesser, A., McCarthy, P. y Cai, Z. (2012). *Automated evaluation of text and discourse with Coh-Metrix*. Cambridge University Press.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN): Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES). (2015). *Cuadernillo de prueba. Ejemplo de preguntas. Saber 5.º Lenguaje*.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN): Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES). (2018a). *Cuadernillo de preguntas. Saber 11.º. Prueba de lectura crítica*.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN): Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES). (2018b). *Cuadernillo de preguntas. Módulo de lectura crítica. Saber Pro*.
- Morales, M., Flores, R. y Meza, J. (2017). El papel de las estrategias y los conocimientos previos al leer en Internet: revisión y discusión de la literatura relevante al tema. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 35(1), 131-141.
- Mota, C. (2001). La cohesión: su influencia en el desarrollo de estrategias y procesos básicos de comprensión de textos escritos en inglés como lengua extranjera. *Lengua y Habla*, 6.
- Mújica, A., Guido, P. y Gutiérrez, E. (2012). Factores motivacionales y de capital cultural que inciden en el comportamiento lector en estudiantes mexicanos de nivel medio superior de diferente estrato social. *Acta Colombiana de Psicología*, 15(1), 21-31.
- Riccardi, D., Lightfoot, J., Lam, M., Lyon, K., Roberson, N. y Lolliot, S. (2020). Investigating the effects of reducing linguistic complexity on EAL student comprehension in first-year undergraduate assessments. *Journal of English for Academic Purposes*, 43 (100804).
- Sánchez, E. (2005). Los problemas de redacción de los estudiantes costarricenses: una propuesta de revisión desde la lingüística del texto. *Filología y Lingüística de la Universidad de Costa Rica*, 31(1), 267-295.
- Shapiro, L. y Hudson, J. (1997). Coherence and cohesion in children's stories. En J. Costermans y M. Fayol (Eds.), *Processing interclausal relationships. Studies in the production and comprehension of text* (pp. 95-119). Psychology Press.
- Soemer, A. y Schiefele, U. (2019). Text difficulty, topic interest, and mind wandering during reading. *Learning & Instruction*, 61, 12-22.
- Soria, A. (2015). Estudio de los efectos del formato hipertextual en la comprensión lectora y la memoria textual en niños de educación primaria. *Educación XX1*, 18(1), 369-390.

- Urquijo, S., García, A. y Fernandes, D. (2015). Relación entre aprendizaje de la lectura y nivel socioeconómico en niños argentinos. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 33(2), 303-318.
- Van Dijk, T. (1978). *Estructuras y funciones del discurso*. Siglo XXI editores.
- Van Dijk, T. (1980). *Macrostructures. An Interdisciplinary Study of Global Structures in Discourse. Cognition and Interaction*. Lawrence Erlbaum.
- Van Dijk, T. y Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. Academic Press.
- Vieiro, P. y Amboage, I. (2016). Relación entre habilidades de lectura de palabras y comprensión lectora. *Revista de Investigación en Logopedia*, 1, 1-21.



INSTALACIÓN /
PERFORMANCE

INSEAD
Torres de
conocimiento

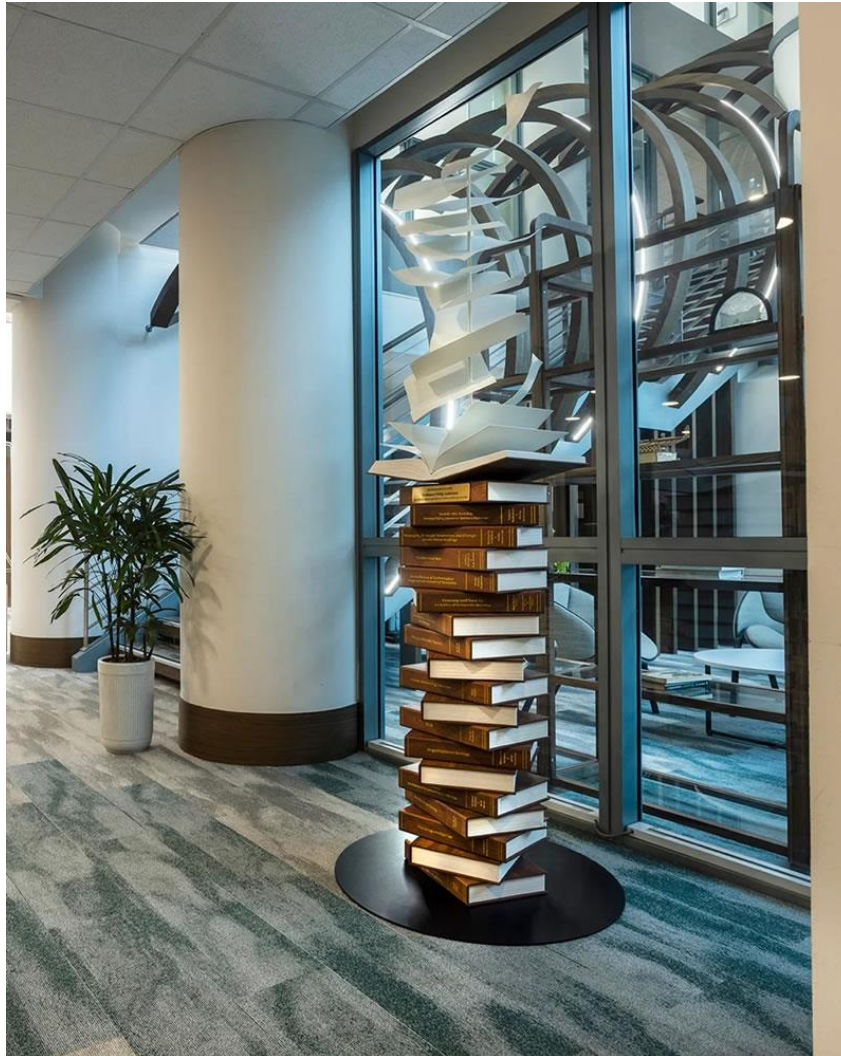


Torres de conocimiento, instalación de arte escultura de libro de INSEAD. Simula una elevación que simboliza aspiraciones y logros, y se hace eco del impacto duradero de la contribución del profesor Philip Anderson a la comunidad académica.

Consiste en una pila de libros (simulados) con páginas volando salidas del libro de arriba. La pila se ha esculpido en fibra de vidrio con malla de acero. Las páginas volando son de acrílico blanco moldeado, con separadores de acrílico transparente. Mide 0,8 m de ancho × 0,8 m de largo × 2,4 m alto, incluyendo el soporte de acero soldado a la pila.

Inaugurada el 11 de marzo de 2025.

Dirección creativa de Roy Wang y diseño artístico de Tamelia Lim.



Para formar *Torres de conocimiento* se han elegido 18 títulos, por cinco motivos relacionados con el homenajeado profesor Philip Anderson.

Conexión personal: algunos títulos están relacionados directamente con obras y colaboraciones del profesor.

Obras fundacionales: varias obras seminales en sociología y economía también han influido en la trayectoria de Anderson.

Diversidad intelectual: la mezcla de géneros, desde literatura clásica a ciencia ficción, refleja la amplia curiosidad intelectual del profesor.

Mentoría y colaboración: al incluir obras de colegas y mentores, se destaca la importancia de las relaciones profesionales en la vida de Anderson.

Preferencias personales: diversos títulos de temática filosófica y existencial se han elegido por su significado personal para Philip Anderson.

Los 18 títulos escogidos son:

Dentro de la Kaisha. Desmitificando el comportamiento de negocios japonés
Noboru Yoshimura y Philip Anderson.

Gestión estratégica de la innovación y el cambio. Colección de ensayos
Edición de Michael L. Tushman y Philip Anderson.

Los elementos del estilo
William Strunk y Deaver Brown.

Sobre la naturaleza del progreso tecnológico y la dinámica industrial
Tesis doctoral de Philip Calvin Anderson en la Universidad de Columbia.

Economía y sociedad. Esbozo de sociología comprensiva
Max Weber.

Teoría del desenvolvimiento económico. Una investigación sobre ganancias, capital, crédito, interés y ciclo económico
Joseph A. Schumpeter.

La lógica de la investigación científica
Karl Popper.

Obras completas de Frédéric Bastiat

Carta sobre la tolerancia
John Locke.

Obras completas de William Shakespeare

Dune
Frank Herbert.

Ecología organizacional
Michael T. Hannan y John Freeman.

Historia monetaria de los Estados Unidos, 1867-1960
Milton Friedman.

Generaciones: la historia del futuro de América, 1584-2069
William Strauss y Neil Howe.

El hombre en busca de sentido
Victor Frankl.

Archipiélago Gulag
Alexander Solzhenitsyn.

Discursos y escritos de Abraham Lincoln

La Constitución de los Estados Unidos de América y otros escritos de los padres fundadores
Introducción de Andrew S. Trees, editado por Rock Point.





BIOLOGÍA DE LA
LECTOESCRITURA

Desarrollo de competencias lectoescritoras dentro de un proyecto de cambio social

Dyan Wilson Cantón, María del Rosario Sánchez Campos,
Janeth Briseida Toledo Escobar y Guillermo Alvarado López
«La lectoescritura en el contexto educativo contemporáneo»

En: *LATAM. Revista latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*,
vol. 6, núm. 2 (2025). Licencia Creative Commons. Última consulta: 23 de
diciembre de 2025.

RESUMEN

Esta investigación tuvo como objetivos: 1) identificar los antecedentes teóricos de la lectoescritura; 2) describir la lectoescritura en el contexto educativo contemporáneo; y 3) analizar la propuesta de la lectura y escritura en la Nueva Escuela Mexicana, por lo que la metodología implicó el abordaje de fuentes bibliográficas seleccionados conforme al muestreo intencional guiados por criterios previamente definidos, con apoyo en la observación documental y la ficha de observación, con apego a lineamientos propios de un estudio no experimental. Los hallazgos más relevantes indican que alrededor de 53 % de los estudiantes de México alcanzó el nivel 2 o superior en lectura, además se ha revelado que la Secretaría de Educación Pública (2024), patentiza el hecho de que la lectura y escritura son herramientas importantes que deben ser desarrolladas en el proceso de enseñanza-aprendizaje puesto que estas son necesarias para favorecer el desarrollo holístico de la comunidad estudiantil. Los autores concluyen que se ha analizado la propuesta de la lectura y escritura en la Nueva Escuela Mexicana determinándose que esta concepción educativa sitúa la equidad, la excelencia y la mejora continua en el centro de la acción pública, orientándose hacia el máximo logro educativo de niñas, niños y jóvenes; que promueve la corresponsabilidad de todos los actores del sistema para desarrollar competencias lectoescritoras dentro de un proyecto de cambio social; y que enfatiza un enfoque holístico en el que la lectura y la escritura se entienden como herramientas fundamentales para el aprendizaje permanente y la transformación de la comunidad escolar.

Palabras clave: aprendizaje, enseñanza, estudiantes, lectoescritura, Nueva Escuela Mexicana.

INTRODUCCIÓN

Inicialmente debe indicarse que el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2024) ha revelado que el 68 % de los estudiantes matriculados en América Latina presentan problemas significativos relacionados con la lectura y escritura. Sobre la base de los datos estadísticos antes revelados, se puede afirmar que existe una necesidad de emprender estudios investigativos que generen conocimientos actualizados sobre las deficiencias en el desarrollo de la competencia de la lectoescritura.

Un panorama similar se observa en México, puesto que se estima que aproximadamente el 53 por ciento de los alumnos de México apenas alcanzan el nivel 2 o superior en lectura, aunque se ha documentado que el promedio de la OCDE es el 74 (Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico, 2024). Siendo las cosas así, se entiende la urgencia de abordar esta problemática.

Ahora bien, diversos estudios recientes como el de Medina & Cubilete (2024) desarrollado en Perú han precisado que «en muchos países en desarrollo, la falta de acceso a materiales educativos, la insuficiencia de maestros capacitados y las condiciones socioeconómicas adversas contribuyen significativamente a los bajos niveles de lectoescritura» (p. 13), al tiempo que Zambrano-Fernández (2023) en Ecuador han evidenciado que «en el diagnóstico realizado se aprecia las falencias existentes dentro del campo educativo, los estudiantes no desarrollan habilidades en la lectura y en la escritura» (p. 21). Entre tanto, Mejía (2024), en México, ha planteado que «en la Nueva Escuela Mexicana, la lectura y la escritura no se limitan a habilidades básicas, sino que se consideran herramientas esenciales para la comprensión, comunicación y construcción de conocimiento en diferentes contextos» (p. 131), por lo que es necesario que se realicen estudios que ofrezcan consideraciones finales y recomendaciones que sirvan de apoyo para abordar en forma integral el problema del deficiente desarrollo de las habilidades de lectura y escritura.

En este orden de ideas, se presentan los siguientes objetivos: 1) identificar los antecedentes teóricos de la lectoescritura; 2) describir la lectoescritura en el contexto educativo contemporáneo; y 3) analizar la propuesta de la lectura y escritura en la Nueva Escuela Mexicana. En este sentido, se ha aplicado un estudio de naturaleza documental puesto que se ha respaldado en la revisión y consulta de fuentes bibliográficas.

METODOLOGÍA

La metodología «es una herramienta que le permite al investigador describir, analizar y valorar de una manera crítica los métodos empleados, los instrumentos que utiliza le permite valorar, comparar y, en su caso, discriminar la información obtenida» (Villanueva, 2022, p. 32). Tomando en cuenta la definición proporcionada se puede afirmar que la metodología de la investigación es un elemento determinante para cumplir los objetivos trazados y para además generar conocimiento válido para la

comunidad científica, por lo que se ha procedido a describir la metodología seleccionada:

Participantes

Los participantes tienen que ver con la población, que «conjunto de elementos de los cuales pretendemos indagar y conocer sus características o una de ellas, y para el cual serán válidas las conclusiones obtenidas en la investigación» (Balestrini, 2006, p. 137). En este estudio, la población se ha conformado por fuentes bibliográficas relacionadas con el tema abordado.

Procedimiento de muestreo

El muestreo «es el medio a través del cual el investigador, selecciona las unidades representativas para obtener los datos que le permitirán obtener información acerca de la población a investigar» (Gómez, 2012, p. 34). Por ello se ha aplicado el muestreo intencional «En este caso los elementos son escogidos con base en criterios o juicios preestablecidos por el investigador» (Arias, 2012, p. 85). En este sentido, debe señalarse que los criterios de selección que han sido aplicados son los siguientes:

- Fuentes bibliográficas con las siguientes palabras claves: lectoescritura, lectura, escritura, competencias.
- Fuentes bibliográficas publicadas en el rango de 2021-2025.
- Fuentes bibliográficas publicadas en Google Académico.
- Fuentes bibliográficas en idioma español.
- Fuentes bibliográficas con datos completos.

Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Como técnica se ha utilizado la observación documental que comprende «una lectura general de los textos, se iniciará la búsqueda y observación de los hechos presentes en los materiales escritos consultados que son de interés» (Balestrini, 2006, p. 152). Asimismo, debe detallarse que el instrumento aplicado ha sido el de la ficha de observación documental que «consiste en registrar la descripción detallada de

lugares, personas, hechos, etc., que forman parte de la investigación» (Huanca-Arohuanca *et al.*, 2021, p. 540).

Diseño de la investigación

En cuanto al diseño de la investigación, debe señalarse que se trata de un estudio no experimental que «es aquella que se realiza sin manipular deliberadamente variables. Es decir, es investigación donde no hacemos variar intencionalmente las variables independientes» (Avilés-Vélez & Zambrano-Intriago, 2021, p. 267). En efecto, el diseño es no experimental porque no se ha realizado ningún tipo de manipulación de las variables o categorías de análisis estudiadas.

Asimismo, se ha utilizado una investigación básica que es «conducida por la curiosidad o interés de un científico en una pregunta científica. El objetivo de este tipo de investigación es obtener conocimiento, no se tiene en cuenta de si será práctica o podrá resolver problemas» (Rodríguez, 2020, p. 22), en este sentido, debe precisarse que se ha aplicado un estudio básico por cuanto solamente se pretende describir la realidad problemática que se ha identificado.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

A continuación, se presentan los resultados de los objetivos propuestos:

Objetivo N.º 1: Identificar los antecedentes teóricos de la lectoescritura

Son muchos los expertos que dejaron sus contribuciones en relación al estudio de la lectoescritura, los cuales se abordan a continuación:

Vygotsky

La idea de la Zona de desarrollo próximo es especialmente relevante en la mejora de la lectoescritura. Los maestros evalúan las habilidades de lectura y escritura de cada niño y luego emparejar a aquellos que estén en niveles similares. Esto permite que los niños colaboren y se apoyen mutuamente mientras trabajan en actividades de lectoescritura. Los niños más competentes guían a sus compañeros en la lectura de

textos, esto refuerza la comprensión y fortalece las habilidades sociales (Sánchez & Bautista, 2024, p. 42).

En este sentido, debe señalarse que, para Vygotsky, es esencial que los docentes identifiquen la zona de desarrollo próximo y en función a tal información diseñen e implementen intervenciones didácticas con las que sean posible que los niños progresen en el desarrollo de sus capacidades lectoras y escritas. De modo tal, que los docentes deben facilitar la mediación y el apoyo en el proceso de alfabetización inicial.

Emilia Ferreiro y Ana Teberosky

El principal aporte de estas expertas consiste en señalar que «el proceso lectoescritor permite que el niño trate de comprender la naturaleza del lenguaje a su alrededor, y que cuando se trata de aprender a leer y escribir se establecen aptitudes y habilidades importantes para el desarrollo cognitivo» (Tomalá & González, 2022, p. 13). De forma semejante exponen que:

La enseñanza de la lengua escrita se debe dar dentro de los niveles de desarrollo en que se encuentra el niño; y en su contexto sociocultural determinado, esto de manera diferencial a la enseñanza tradicional en la que el niño es abordado desde una serie de signos y símbolos, muchos de los cuales son ajenos a la realidad y a los intereses de quien aprende (Saltos-Zambrano & Moncayo-Muñoz, 2021, p. 398).

Debe indicarse que la postura de Emilia Ferreiro y Ana Teberosky contenían una visión revolucionaria, puesto que sus planteamientos chocaban con las premisas tradicionales, insistiendo en la premisa de que los procesos de construcción de significado y de representación gráfica se van desarrollando en forma progresiva y que se manifiestan de formas diversas en función de la experiencia de cada niño.

Emilia Ferreiro

Posteriormente Emilia Ferreiro continuó el estudio de la lectoescritura determinando que la alfabetización inicial se desarrolla en tres (3) momentos como se describen a continuación:

Primer momento: es la fase inicial en el que el niño comienza a realizar las primeras acciones para la escritura la cual se desarrolla en tres (3) niveles (Vergara *et al.*, 2022), que se muestran por medio de las siguientes figuras:

Figura 1. Garabateo del primer nivel del primer momento (Emilia Ferreiro)



Fuente: elaboración propia a partir de datos aportados por Vergara *et al.*, (2022).

Figura 2. Garabateo del segundo nivel del primer momento (Emilia Ferreiro)



Fuente: elaboración propia a partir de datos aportados por Vergara *et al.*, (2022).

Figura 3. Garabateo del tercer nivel del primer momento (Emilia Ferreiro)

Meatmrvno (Jugar)
 detrimonudu (me gusta jugar)
 aplhaya (con ruedas)
 tuida (jo,jo)
 quomontem (me tomo las onces)
 deiedonu (juicioso)
 kdom (yo soy juicioso)

Fuente: elaboración propia a partir de datos aportados por Vergara *et al.*, (2022)

Segundo momento: en esta etapa «los niños descubren la clave básica de la escritura: La Fonética, es decir, comienzan a comprender que cada letra corresponde a un sonido, que hay una correlación sonido-letra» (Vergara *et al.*, 2022, p. 104).

Tercer momento: en esta etapa se da «el arribo al sistema alfabético de la escritura. Aquí el niño ya ha comprendido lo esencial del proceso de escritura, entiende el sistema alfabético y, por tanto, comienza a escribir como los adultos» (Vergara *et al.*, 2022, p. 105).

Objetivo N.º 2: Describir la lectoescritura en el contexto educativo mexicano contemporáneo

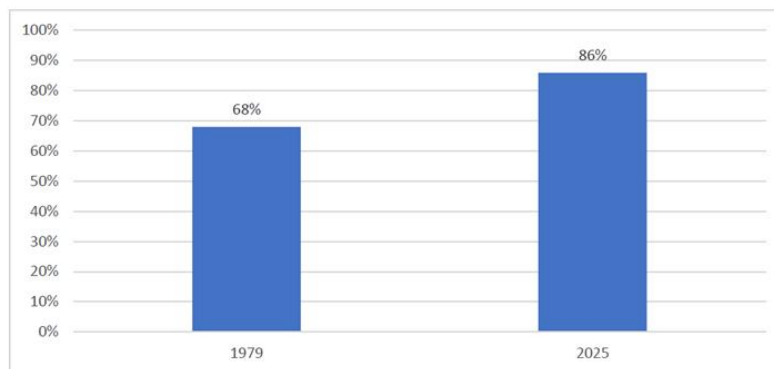
La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2025) ha revelado algunos datos que dan cuenta del progreso en lo relacionado a la lectoescritura, los cuales se presenta en la Tabla 1 y Gráfico 1:

Tabla 1. Porcentaje de la población mundial que sabe leer y escribir (años 1979 y 2025)

Año	%
1979	68%
2025	86%

Fuente: elaboración propia a partir de datos aportados por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2025).

Gráfico 1. Porcentaje de la población mundial que sabe leer y escribir (años 1979 y 2025)



Fuente: elaboración propia a partir de datos aportados por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2025).

Sobre la base de los datos estadísticos antes reportados, se puede afirmar que en un poco más de 4 décadas se ha logrado un avance significativo en cuanto a los procesos de aprendizaje de escritura y lectura a nivel mundial, sin embargo, debe destacarse que en la actualidad el panorama demuestra que sigue existiendo una brecha del 14 % de individuos que no han logrado desarrollar estas competencias por lo que se considera acertado que se despliegan labores investigativas que sumen esfuerzos en este sentido. Al respecto, se puede hacer alusión a datos que la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (2024), ha publicado sobre esta temática:

Tabla 2. Comparación del desempeño de países en lectura

	Puntuación de lectura 2022	Cambio en la puntuación de lectura desde 2018		Puntuación de lectura 2022	Cambio en la puntuación de lectura desde 2018
Estadísticamente por encima del promedio de la OCDE					
Singapur	543	-7	Hong Kong (China)	500	-25
Irlanda*	516	-2	Australia*	498	-5
Japón	516	12	Reino Unido*	494	-10
Corea del Sur	515	1	Finlandia	490	-30
Taipei (China)	515	13	Dinamarca*	489	-12
Estonia	511	-12	Polonia	489	-23
Macao (China)	510	-15	República Checa	489	-2
Canadá*	507	-13	Suecia	487	-19
EUA*	504	-1	Suiza	483	-1
Nueva Zelanda*	501	-5	Italia	482	5
Sin diferencia estadística respecto del promedio de la OCDE					
Austria	480	-4	Letonia*	475	-4
Alemania	480	-18	España	474	NA
Bélgica	479	-14	Francia	474	-19
Portugal	477	-15	Israel	474	3
Noruega	477	-23	Hungría	473	-3
Croacia	475	-3	Lituania	472	-4
Estadísticamente por debajo del promedio de la OCDE					
Eslovenia	469	-27	Bulgaria	404	-16
Vietnam**	462	NA	Argentina	401	-1
Holanda*	459	-26	Panamá*	392	15
Turquía	456	-10	Malasia	388	-27
Chile	448	-4	Kazajistán	386	-1
Eslovaquia	447	-11	Arabia Saudita	383	-17
Malta	445	-3	Tailandia	379	-14
Serbia	440	1	Mongolia	378	NA
Grecia	438	-19	Guatemala	374	5
Islandia	436	-38	Georgia	374	-6
Uruguay	430	3	Paraguay	373	3
Brunéi	429	21	Bakú (Azerbaiján)	365	-24
Rumania	428	1	El Salvador	365	NA
Regiones Ucranianas (18 de 27)	428	NA	Indonesia	359	-12
Catar	419	12	Macedonia del Norte	359	-34

Fuente: Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (2024).

Estos datos revelando que son numerosos los países que se encuentran estadísticamente por debajo del promedio OCDE. Ahora bien, un aspecto puntual que debe hacerse mención es que la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2024) reporta que 251 millones de niños no han adquirido las competencias básicas de lectoescritura a nivel global. Estos datos dan cuenta de las dimensiones del problema relacionado con el desarrollo de la lectura y escritura en los escolares en el escenario mundial.

Por su parte, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2024) ha expuesto que el 68 % de los alumnos en América Latina presentan problemas significativos en cuanto a la lectura y escritura. En concordancia con estos datos, se puede afirmar que la situación en la región latinoamericana es mucho más aguda aun, en comparación con el contexto global, lo que demuestra la necesidad de que se implementen políticas públicas dirigidas a superar esta problemática.

Entre tanto, en el ámbito nacional se han publicado algunos datos de la prueba del Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes, también conocidos por sus siglas PISA el cual «evalúa los conocimientos y habilidades de estudiantes de 15 años en matemáticas, lectura y ciencias» (Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico, 2024, p. 188), por medio del cual se ha determinado que «alrededor de 53 por ciento de los estudiantes de México alcanzó el nivel 2 o superior en lectura (promedio de la OCDE: 74 por ciento)» (Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico, 2024, p. 191), confirmándose que México se encuentra 21 puntos porcentuales por debajo del promedio, además de que un 53 % es una cifra realmente baja y que debe generar preocupación, por lo que es necesario que se realicen estudios que ofrezcan consideraciones finales y recomendaciones que sirvan de apoyo para abordar en forma integral el problema del deficiente desarrollo de las habilidades de lectura y escritura.

La Secretaría de Educación Pública (2018) ha puntualizado que:

La adquisición y el fortalecimiento de la lengua escrita son procesos esenciales, y al promover en los estudiantes la lectura y la escritura, se les brinda autonomía para seguir aprendiendo y para que puedan acceder a la información de diversas fuentes (p. 8).

Es así, pues, como se puede sostener que el sistema educativo mexicano ha sentado la bases sobre la premisa de que tanto la lectura y escritura son procesos que deben ser desarrollados por los estudiantes puesto que estos se convierten en los medios a

través de los cuales es posible que la comunidad estudiantil pueda seguir adquiriendo información y por tanto pueden construir su sistema de saberes.

Asimismo, se ha detallado en el sistema educativo mexicano que:

El aprendizaje de la lectura y la escritura va mucho más allá de la enseñanza aislada de las letras y su trazo. Requiere un trabajo intelectual de los niños que les permita entender la lógica del sistema de escritura, pues el lenguaje se concibe como un objeto de conocimiento mucho más amplio, que abarca prácticas de lector y escritor, de hablante y oyente, que se realizan en un ámbito social o comunitario para responder a necesidades específicas y con propósitos bien definidos —prácticas como informar, recomendar, persuadir, opinar, narrar, entre otras (Secretaría de Educación Pública, 2024, p. 6).

En este orden de ideas, la Secretaría de Educación Pública (2024), patentiza el hecho de que la lectura y escritura son herramientas importantes que deben ser desarrolladas en el proceso de enseñanza-aprendizaje puesto que estas son necesarias para favorecer el desarrollo holístico de la comunidad estudiantil, por lo que los docentes deben implementar estrategias que permitan que los niños adquieran estas competencias.

Objetivo N.º 3: Analizar la propuesta de la lectura y escritura en la Nueva Escuela Mexicana

Ahora bien, la Nueva Escuela Mexicana también propone un modelo para el desarrollo de la lectoescritura, por lo que se considera acertado ofrecer una definición de la Nueva Escuela Mexicana:

Concepción de la escuela que busca la equidad, la excelencia y la mejora continua en la educación, para lo cual colocará al centro de la acción pública el máximo logro educativo de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes. Tendrá como objetivos el desarrollo humano integral del educando, reorientar el Sistema Educativo Nacional, incidir en la cultura educativa mediante la corresponsabilidad e impulsar transformaciones sociales dentro de la escuela y en la comunidad (Secretaría de Educación Pública, 2019, p. 170).

Bajo esta óptica, se comprende que la Nueva Escuela Mexicana se vincula con un proyecto de cambio en el que las instituciones educativas y todos los actores que

intervienen en el proceso educativo, deben sumar esfuerzos para propiciar el desarrollo holístico de la comunidad estudiantil.

CONCLUSIONES

Se han identificado los antecedentes teóricos de la lectoescritura verificándose los aportes de Vygotsky, quien destaca la mediación docente en la Zona de Desarrollo Próximo como estrategia para que los niños colaboren y refuercen mutuamente sus habilidades lectoras y escritoras; mientras que Emilia Ferreiro y Ana Teberosky revolucionaron la enseñanza tradicional al enfatizar que el proceso lectoescritor se construye progresivamente según el nivel de desarrollo y el contexto sociocultural de cada niño; al tiempo que Ferreiro, profundizando en sus estudios, identificó tres (3) momentos claves en la alfabetización inicial que ponen de relieve la evolución natural de las capacidades grafomotoras y cognitivas en el aprendizaje de la lectura y la escritura.

Se ha descrito la lectoescritura en el contexto educativo contemporáneo confirmándose que a nivel global la tasa de alfabetización ha crecido de 68 % desde el año de 1979 hasta 86 % en el año 2025, aunque persiste una brecha del 14 % de personas no alfabetizadas. Ahora bien, se ha documentado que solo el 53 % de los estudiantes mexicanos de 15 años alcanza el nivel 2 o superior en PISA, quedando 21 puntos por debajo del promedio; y que la Secretaría de Educación Pública ha reconocido que la lectura y la escritura se perfilan como procesos esenciales que otorgan autonomía al estudiante y que demandan la implementación de prácticas pedagógicas integrales para su fortalecimiento.

Se ha analizado la propuesta de la lectura y escritura en la Nueva Escuela Mexicana determinándose que esta concepción educativa sitúa la equidad, la excelencia y la mejora continua en el centro de la acción pública, orientándose hacia el máximo logro educativo de niñas, niños y jóvenes; que promueve la corresponsabilidad de todos los actores del sistema para desarrollar competencias lectoescritoras dentro de un proyecto de cambio social; y que enfatiza un enfoque holístico en el que la lectura y la escritura se entienden como herramientas fundamentales para el aprendizaje permanente y la transformación de la comunidad escolar.

REFERENCIAS

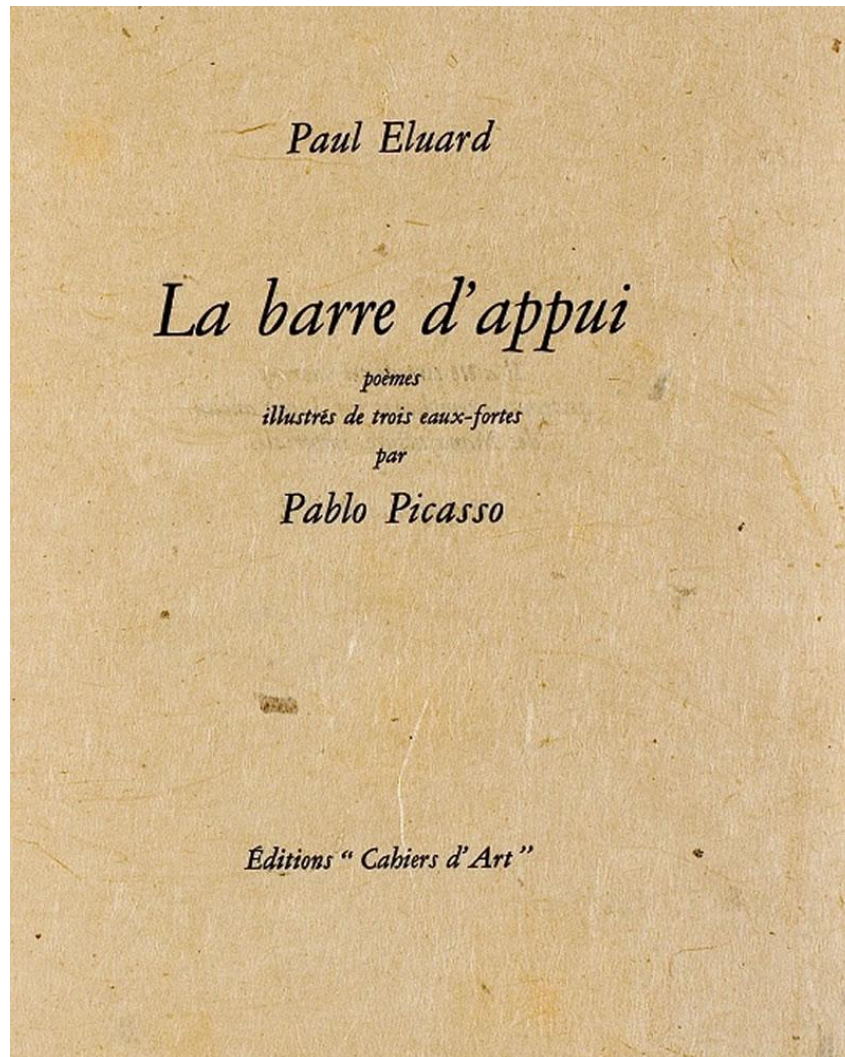
- Arias, F. G. (2012). *El Proyecto de Investigación. Introducción a la metodología científica* (6.ª ed.). Episteme.
- Avilés-Vélez, M., & Zambrano-Intriago, M. (2021). Comportamiento de las ventas de Empresas del sector ferretero del año 2020 de recesión del cantón Portoviejo. *Revista Dominio de las Ciencias*, 7(3), 260-275.
- Balestrini, M. (2006a). *Como se elabora el proyecto de investigación* (7.ª ed.). BL Consultorios Asociados.
- Balestrini, M. (2006b). *Cómo se elabora el Proyecto de Investigación (para estudios formulativos o explorativos, descriptivos, diagnósticos, evaluativos, formulación de hipótesis causales, experimentales y los proyectos factibles)*. BL.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2024). UNICEF y UNESCO organizaron un seminario para abordar los desafíos en lectura y escritura. Del 1 al 3 de octubre de 2024, UNICEF y UNESCO organizaron un seminario en Buenos Aires y Tucumán, Argentina, para abordar los desafíos en lectura y escritura al ingresar al nivel secundario.
- Gómez, S. (2012). *Metodología de la investigación* (1.ª ed.). Red Tercer Milenio S.C.
- Huanca-Arohuanca, J., Asqui, M., Mamani, D., Mamani-Coaquira, H., Huayanca, P., & Charaja, F. (2021). Habilidades lingüísticas y comprensión lectora en la oquedad del siglo XXI: una mirada a la Institución Educativa Politécnica de Puno, Perú. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 5(18), 537-555.
- Medina, A., & Cubilete, N. (2024). *Estrategia didáctica para desarrollar la lectoescritura en niños de 5 años de una institución educativa, San Juan de la Maguana* [Tesis de Maestría, Universidad San Ignacio de Loyola].
- Mejía, K. (2024). La lectura y escritura en la Nueva Escuela Mexicana. Un análisis documental en educación básica en México. *Revista Formación Estratégica*, 7(1), 126-142.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2024). *Alfabetización. Promover el poder de la alfabetización para todos*.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2025). *Qué debe saber sobre la alfabetización*.
- Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico. (2024). PISA 2022. Notas por país: México. *Perfiles educativos*, 46(183), 188-202.
- Rodríguez, Y. (2020). *Metodología de la investigación* (1.ª ed.). Klik soluciones educativas, S.A de C.V.
- Saltos-Zambrano, A., & Moncayo-Muñoz, N. (2021). Rincones de lectoescritura para la optimización del aprendizaje de los estudiantes de Educación General Básica. *Revista Dominio de las Ciencias*, 7(1), 395-411.

- Sánchez, Y., & Bautista, Y. (2024). *Estrategia didáctica sociocrítica para mejorar la lectoescritura en niños de una escuela pública de Las Matas de Farfán, República Dominicana* [Tesis de Maestría, Universidad San Ignacio de Loyola].
- Secretaría de Educación Pública. (2018). *Adquisición y fortalecimiento de la lectura y la escritura en la Educación Básica Comunitaria* (1.ª ed.). Consejo Nacional de Fomento Educativo.
- Secretaría de Educación Pública. (2019). Programa Sectorial de Educación 2020-2024.
- Secretaría de Educación Pública. (2024). *La enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura. Primaria. Fase 3*.
- Tomalá, A., & González, J. (2022). *Estimulación sensorial a través del uso de libros sensoriales para el desarrollo de la lectoescritura en niños de 3 años* [Trabajo Especial de Grado, Universidad Estatal Península de Santa Elena].
- Vergara, G., Sierra, L., & Doria, M. (2022). Estrategias didácticas desde la perspectiva psicogenética de Emilia Ferreiro para la enseñanza de la escritura. *Assensus*, 7(13), 99-119.
- Villanueva, F. (2022). *Metodología de la investigación* (1.ª ed.). Klik soluciones educativas, S.A de C.V.
- Zambrano-Fernández, M., & Navarrete-Pita. (2023). Estrategia didáctica para el fortalecimiento de la lectoescritura en estudiantes con necesidades educativas especiales de Educación General Básica. *Revista Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina*, 11(2), 1-24.



DISEÑO EDITORIAL EN
MUSEOS

**Pablo Picasso y
Paul Éluard
La Barre d'appui
(La barra de apoyo)**



La barre d'appui (*La barra de apoyo*) es una recopilación de ocho poemas de Paul Éluard dedicada a Nush Éluard, ilustrada con tres grabados de Picasso.

Editado en Cahiers d'Art, la editorial de Christian e Yvonne Zervos.

Impreso por el maestro-impresor Aimé Jourde, de París.

Roger Lacourière fue el responsable de los grabados.

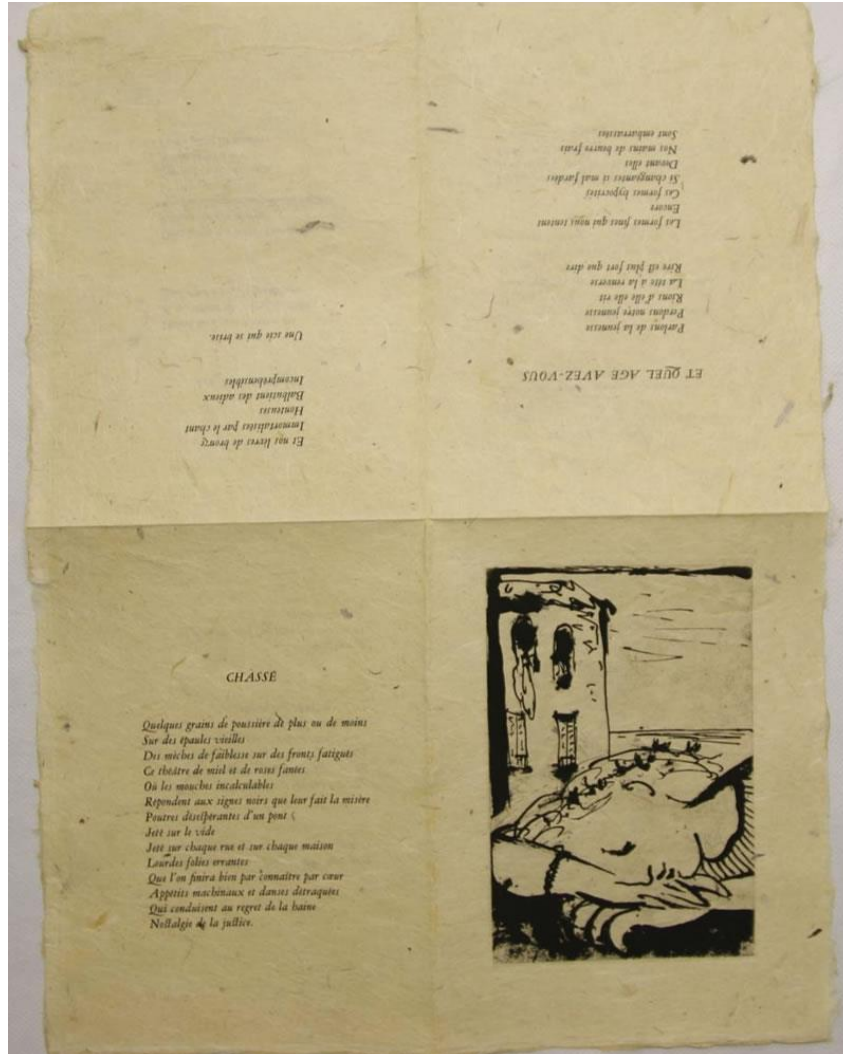
La tirada fue de 40 ejemplares, de 22 cm × 16,7 cm, y se utilizó papel Japón antiguo con pétalos de flor y fibras vegetales vistas.

Museo Picasso, «Picasso y los libros de artista».



Picasso ha tomado una plancha de cobre de 215 x 315 mm, la ha dividido en cuatro partes iguales, trazando dos líneas en cruz, y se ha puesto a llenar el primer rectángulo con una composición muy complicada. Al lado, esboza el retrato de Nush y en un dos por tres sale del tercero dibujando una cabeza de mujer dormida, en el primer plano, y un paisaje en el fondo. Porque queda un espacio libre en la cuarta parte de la plancha, entinta la palma de su mano y la aplica en el cobre. Antes de cortar la plancha en cuatro partes, se tiran 18 ejemplares de esta acuatinta, que reúne las tres ilustraciones y la huella de la mano del autor.

Jaume Sabartés, *Picasso, retratos y recuerdos*.



La ilustración sobre estas líneas se publica [en la web del Museo Picasso](#), en la página con la ficha técnica de este libro.





ENTREVISTA AL
BIBLIOTECARIO



En la biblioteca Bizenta Mogel, uno de los principales retos es la captación de jóvenes mediante la oferta de actividades interesantes

Esti Albizu Goikoetxea, biblioteca Bizenta Mogel
«En una sociedad digital, acelerada y a menudo excluyente, las bibliotecas ofrecen espacios seguros para la reflexión, el diálogo y el aprendizaje»

Entrevista en la web del Gobierno vasco, sección «[Noticias y eventos](#)», 13 de noviembre de 2025.



Fotografía publicada por el Durangoko Udala / Ayuntamiento de Durango (@DurangokoUdala) en sus redes sociales.

La biblioteca Bizenta Mogel de Durango ha sido galardonada con uno de los premios especiales María Moliner de 2024. Por eso, hemos querido hablar con Esti Albizu Goikoetxea, responsable de Bizenta Mogel, sobre el proyecto premiado, el recorrido que ha hecho la biblioteca, el lugar que estas ocupan en la actualidad y sus retos de futuro.

El proyecto «Viajes Bizenta Mogel Biblioteka: la entrada a todo un mundo de saberes y experiencias» ha recibido uno de los premios especiales María Moliner de 2024 gracias a su innovador carácter. ¿En qué consiste exactamente el proyecto? ¿A qué debe su carácter innovador?

Gracias al proyecto, la biblioteca Bizenta Mogel se convierte en lugar de encuentro de experiencias, conocimiento y comunidad, con un enfoque que va más allá del

préstamo de libros. La biblioteca se presenta a la ciudadanía como si fuese una agencia de viajes, con el objetivo de abrir las puertas a distintas áreas de conocimiento y así ofrecer la oportunidad de compartir vivencias, conocimiento y puntos de vista.

¿Y qué tipo de actividades organizáis para eso?

La biblioteca Bizenta Mogel de Durango ofrece infinidad de actividades para fomentar la lectura, el aprendizaje compartido, la creatividad y el diálogo. Por ejemplo, para el público adulto, organizamos varios clubes de lectura con diversos puntos de vista, géneros y finalidades, con el objetivo de crear espacios de intercambio, reflexión y aprendizaje, más allá de fomentar la lectura.

Por otro lado, organizamos talleres de escritura creativa, literatura y radionovela y coloquios sobre temas científicos y sociales. También destacaría «El club del LP», un espacio especial pensado para los y las amantes de la música en el que escuchan y analizan discos imprescindibles en la evolución de la música rock y soul.

Asimismo, contamos con una amplia oferta para familias, niñas y niños y jóvenes: talleres de filosofía, talleres de conocimiento y experimentación, talleres de juegos de mesa y clubes de lectura, entre otros.

A través de esta programación pretendemos, además, fomentar las relaciones para que las diferentes generaciones puedan conocerse, aprender y compartir experiencias. Ejemplo de ello son la actividad que combina lectura y textura «Entre tramas y urdimbres» y el espacio abierto para prototipar ideas «LAB egunak».

También colaboramos con otras áreas municipales para organizar actividades: la Biblioteca Humana con el Área de Inmigración, los clubes de lectura fácil con el Área de Personas Mayores y el Área de Acción Comunitaria; el taller de juegos de mesa con el Área de Juventud y Deportes, el concurso booktrailer con el Área de Cultura y el Área de Inmigración, etc.

Por otro lado, tenemos varias iniciativas organizadas junto con los centros escolares, para promover el interés por la lectura desde edades tempranas: «Kax-kax: liburu bat» para el alumnado de Educación Infantil y «Literaturan zehar bidaia zoragarria» para el alumnado de literatura de Bachillerato.

Este premio reconoce la labor ejemplar de la biblioteca Bizenta Mogel en la promoción y normalización del euskera. ¿Qué lugar ocupa el euskera en la biblioteca?

Es uno de los ejes estratégicos de la biblioteca. Tenemos una extensa oferta de libros en euskera y programamos actividades en euskera tanto para niños y niñas, como para personas adultas. El uso y la normalización del euskera forman parte de nuestro funcionamiento cotidiano y el compromiso, y estamos comprometidos con la promoción de la lengua y la cultura locales.

La biblioteca municipal de Durango lleva el nombre de mujer y no en vano. ¿Qué hacéis durante el año para dar voz y visibilidad a las mujeres y avanzar en la igualdad?

Al igual que el euskera, la perspectiva de género es otro los ejes estratégicos que tenemos en cuenta tanto al seleccionar la colección, como al programar las actividades. Esto significa que además de promover contenidos en euskera, se refuerza la perspectiva de las mujeres y de la diversidad de género para garantizar la participación e inclusión de toda la ciudadanía.

¿Qué papel juega la biblioteca en la vida cultural del municipio?

La biblioteca Bizenta Mogel pretende ser un espacio dinámico y estratégico de la red cultural de Durango y está trabajando para lograrlo; un espacio que combina conocimiento, creación y participación, y un recurso cultural abierto a la ciudadanía. Para nosotros, la biblioteca no es solo un lugar de consulta o estudio de documentos, sino un lugar para una comunidad viva.

A través de su proyecto, la biblioteca municipal de Durango quiere ser una biblioteca comunitaria, un espacio vivo en el que impulsar el aprendizaje, el intercambio de ideas y la colaboración. Trata de adecuar sus actividades y decisiones a las necesidades de la comunidad, promoviendo la participación y el vínculo emocional.

La biblioteca aporta gran cantidad de conocimiento a la comunidad y fomenta la participación y colaboración ciudadana. Su objetivo no es solo ofrecer un servicio de préstamo y aulas de estudio, sino ser un centro cultural y de encuentro social, donde se reúnan personas con intereses comunes. Iniciativas como los grupos de lectura y los espacios de trabajo fomentan la colaboración, al convertir proyectos individuales en colectivos.

Las bibliotecas comunitarias son herramientas imprescindibles para promover proyectos individuales y contribuir colectivamente a la comunidad; son la base de un futuro más inclusivo y sostenible.

Por lo tanto, las bibliotecas siguen teniendo cabida en este siglo XXI tecnologizado...

En el siglo XXI, las bibliotecas ocupan un lugar importante para la comunidad, ya que democratizan el acceso al conocimiento y a la información y, a través de sus amplias colecciones, ofrecen una sólida puerta al conocimiento a personas de todas las edades y orígenes. Además, las bibliotecas promueven la convivencia y las relaciones sociales como espacios de encuentro entre los diferentes sectores de la sociedad.

Frente a las nuevas tecnologías, las bibliotecas promueven la igualdad de oportunidades a través de medios digitales, al tiempo que contribuyen a preservar y transmitir la cultura, la memoria y la identidad local. En una sociedad digital, acelerada y a menudo excluyente, las bibliotecas ofrecen espacios seguros para la reflexión, el diálogo y el aprendizaje, fortaleciendo la comunidad y promoviendo la participación.

Recientemente habéis estado en Paniza (Zaragoza), en el acto de entrega de los premios María Moliner de 2024, donde habéis recibido un premio especial, que solo han logrado una decena de proyectos de entre unos 650 de todo el Estado. ¿Qué os parece el reconocimiento? ¿Cómo valoráis el trayecto recorrido hasta ahora, más allá de los premios? ¿Con qué os quedáis?

Los premios María Moliner son un reconocimiento externo a nuestro trabajo, pero nos quedamos sobre todo con la respuesta positiva de la comunidad. Valoramos muy positivamente el camino recorrido, ya que desde el principio hasta la actualidad nos hemos puesto al servicio de la comunidad, trabajando en favor de la cultura, la educación y la sociedad inclusiva.

En este tiempo hemos superado retos y acumulado experiencias enriquecedoras, tratando siempre de responder a las necesidades y gustos de la ciudadanía. La dedicación del grupo de trabajo, el magnífico trabajo de los colaboradores y la participación de la comunidad han sido imprescindibles.

Lo que mantenemos para nosotros es, sobre todo, la confianza y la estrecha relación de la ciudadanía; con su ayuda y protección, la biblioteca no es solo una colección de libros, sino un espacio para la creación de una comunidad viva y diversa. A partir de

ahí, estamos preparados para enfrentarnos a los retos que nos depare el futuro, convirtiéndolos en espacios de beneficio y participación ciudadana.

¿Y cuáles son los retos de futuro de las bibliotecas? ¿Y en el caso de la biblioteca Bizenta Mogel?

Los principales retos de futuro de las bibliotecas son combinar servicios digitales y presenciales, adaptarse a las necesidades cambiantes de las personas usuarias, incorporar nuevas tecnologías y diversificar contenidos y servicios. Además, será fundamental aumentar la oferta de contenidos digitales y fomentar la participación de la comunidad.

En el caso de la biblioteca Bizenta Mogel, además, uno de los principales retos es la captación de jóvenes mediante la oferta de actividades interesantes.



RETRATO DE LECTOR

Madrazo y Garreta
La lectura (Aline
Masson)



Raimundo de Madrazo y Garreta, *La Lectura (Aline Masson)*, hacia 1880-1885.

© Colección Carmen Thyssen-Bornemisza en préstamo gratuito al Museo Carmen Thyssen Málaga.

Óleo sobre tabla, 45 cm × 56 cm.

Desde que conociera a Aline Masson, hija de los porteros de los marqueses de Casa Riera en París, Madrazo convirtió a la joven en su modelo favorita y casi exclusiva de los cuadros de tipos y costumbres (Información del [Museo Carmen Thyssen Málaga](#)).



* Capítulo IV.B.14. del *Anuario de Estadísticas Culturales 2025* del Ministerio de Cultura y Deporte del Gobierno de España, con datos del INE en 2024. *Estos anuarios se van publicando casi al final del año siguiente a los datos*, en el mes de noviembre (es decir, al leer en el año en curso la última edición del anuario, estamos leyendo datos de dos años antes). A continuación, «Principales resultados» del apartado «Libro», en pág. 40 del *Anuario de Estadísticas Culturales 2025*. Esta síntesis de resultados se publica también como *extracto independiente*.

En 2024, se inscribieron en la Agencia Española del ISBN 89 300 libros:

2,6 % más que en 2023,

un total similar al de 2019, previo a la crisis COVID-19,

casi exclusivamente primeras ediciones, 95,9 %,

muy mayoritariamente de edición privada, 92,4 %.

Por subsectores:

39,5 % de los libros se dedicó a ciencias sociales y humanidades,

22,1 % a creación literaria,

11 % a infantil y juvenil,

9,8 % a libros científicos y técnicos,

9,1 % a libros de texto,

6,4 % a tiempo libre.

El comportamiento es favorable en los libros de texto y los de ciencias sociales y humanidades, mientras que los demás registran descensos interanuales.

Por soporte:

59 900 (67,1 %) en papel,

29 400 (32,9 %) en otros soportes.

El mejor comportamiento se registra en soportes distintos al papel (libro digital, sobre todo), con un ascenso interanual del 8,5 % y un comportamiento también muy favorable respecto a 2019.

Por editores:

28 libros de media han producido los 3158 editores en activo.

Por autores:

62 800 libros registrados en 2024 son de un solo autor, mujeres en un 39,7 %.

Los 5 gráficos a continuación completan los datos anteriores:

Gráfico 14.1. Libros inscritos en ISBN por tipo de soporte (Valores absolutos)

Gráfico 14.2. Libros inscritos en ISBN por comunidad autónoma (Valores absolutos)

Gráfico 14.3 Libros inscritos en ISBN según sexo del autor. 2024 (Valores absolutos)

Gráfico 14.4 Libros inscritos en ISBN por subsectores. 2024 (En porcentaje)

Gráfico 14.5. Personas que han leído libros en el último año. 2024-2025 (En porcentaje)

Gráfico 14.1. Libros inscritos en ISBN por tipo de soporte
(Valores absolutos)



Gráfico 14.2. Libros inscritos en ISBN por comunidad autónoma
(Valores absolutos)

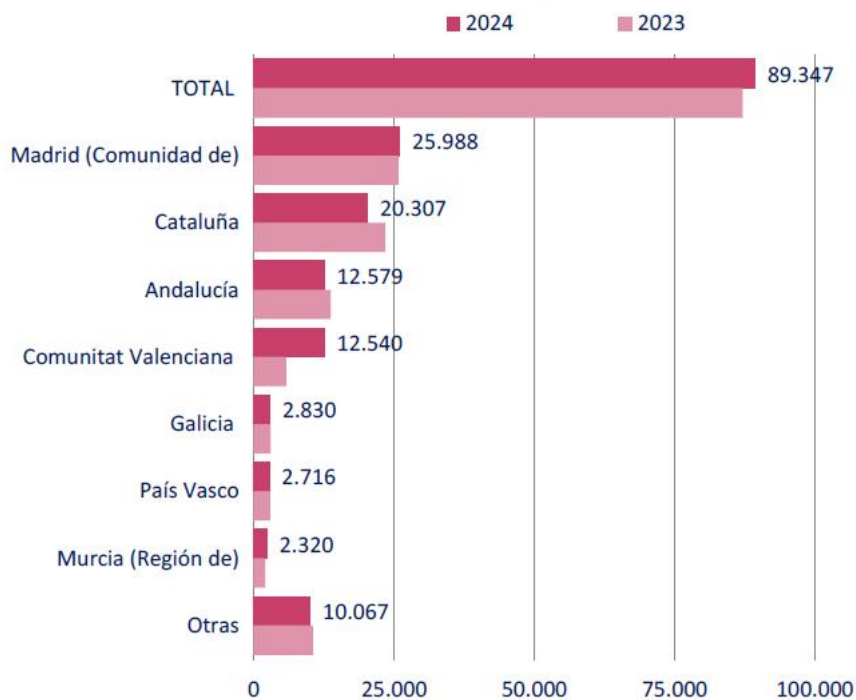


Gráfico 14.3 Libros inscritos en ISBN según sexo del autor. 2024
(Valores absolutos)

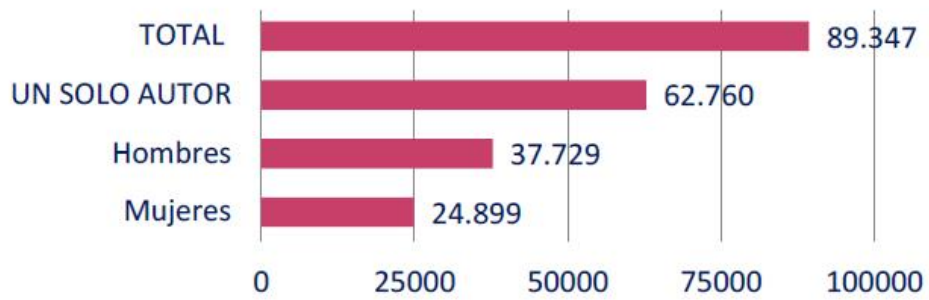
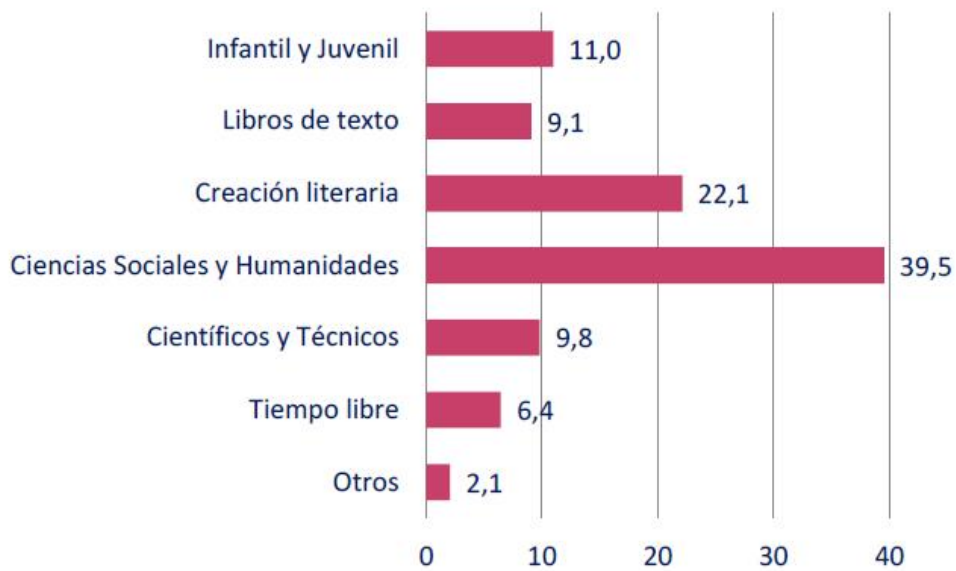
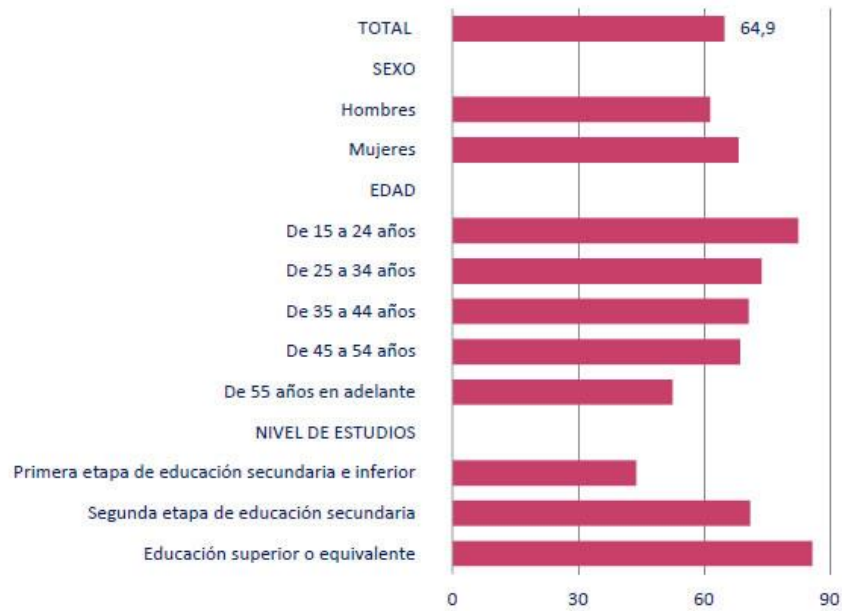



Gráfico 14.4 Libros inscritos en ISBN por subsectores. 2024
(En porcentaje)



**Gráfico 14.5. Personas que han leído libros en el último año.
2024-2025**
(En porcentaje)





Lectores jóvenes en papel
Comprensión escrita
Torres de conocimiento
Competencias lectoescritoras
Pablo Picasso y Paul Éluard
Biblioteca Bizenta Mogel
Madrazo
Cifras del mercado. Libro

kronotipo
de
aldomanucio

n.º 81 (enero-marzo de 2026)
año XXI, n.º 1
ISSN 1886-3515